

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ НАПН УКРАЇНИ**

**СУЧАСНИЙ ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС:
СУТНІСТЬ ТА ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ**

**Матеріали
звітної науково-практичної конференції
Інституту проблем виховання НАПН України
(за 2012 рік)**

Випуск 3

**Івано-Франківськ
НАІР
2013**

УДК 371.4: 001.76
ББК 7У. 200
С 91

Рекомендовано до друку

*вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України
(протокол № 6 від 30 травня 2013 р.)*

Рецензенти:

***Миропольська Н. Є., доктор педагогічних наук, професор;
Зверєва І. Д., доктор педагогічних наук, професор;
Лозовецька В. Т., доктор педагогічних наук, професор.***

Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2012 рік / [За ред. О. В. Сухомлинської, І. Д. Беха, Г. П. Пустовіта, О. В. Мельника ; літ. ред. І. П. Білоцерківець]. – Івано-Франківськ: НАІР, 2013. – Вип. 3. – 467 с.

С 91

У матеріалах науково-практичної конференції (звітної) представлені теоретико-практичні досягнення та наукові розвідки співробітників, керівників експериментальних майданчиків та аспірантів Інституту проблем виховання НАПН України, здійснені в галузі теорії і методики виховання, соціальної та дошкільної педагогіки впродовж 2012 року. Для зручності ознайомлення читачів з виховною проблематикою, напрямками дослідницьких пошуків та найбільш значущими експериментальними результатами, презентованими у виступах учасників конференції на пленарному та секційних засіданнях, матеріали збірника згруповані за відповідними розділами (“Теоретико-методичні орієнтири досліджень сучасного виховного процесу”, “Науково-теоретичне підґрунтя виховання особистості”, “Зміст та технології сучасного виховання дітей та учнівської молоді”, “Виховний процес у різних соціальних структурах”, “Виховний потенціал освітнього процесу”), в яких розкриваються методологічні, теоретичні та змістовно-технологічні аспекти виховання дітей та молоді в різних соціальних структурах .

УДК 371.4: 001.76
ББК 7У. 200
С 91

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	10
1.ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ДОСЛІДЖЕНЬ СУЧАСНОГО ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	13
<i>Бех І. Д.</i> Навчальний матеріал як засіб духовного виховання особистості.....	13
<i>Пустовіт Г. П.</i> Пріоритет позашкільної освіти – виховання особистості.....	17
<i>Пустовіт Н. А.</i> Типи екологічних вчинків учнів основної школи.....	20
<i>Морін О. Л.</i> Науково-методичне забезпечення професійного самовизначення учнів старших класів в умовах профільного навчання.....	23
<i>Алексєєнко Т. Ф.</i> Соціальна поведінка особистості і групи: мотиви, моделі, особливості розвитку.....	26
<i>Абашина І. А.</i> Сучасне виховання: проблеми та шляхи удосконалення....	33
<i>Васильєва С. А.</i> Теоретичні засади проблеми виховання шанобливості у старших дошкільників у дошкільному навчальному закладі.....	36
<i>Вишнівська Н. В.</i> Виховання милосердя як психолого-педагогічна проблема.....	39
<i>Гриценко Л. І.</i> Актуальність проблеми професійного самовизначення старшокласників в умовах спортивного напрямку профільного навчання.....	42
<i>Грітчина А. І.</i> Формування готовності юнаків шкіл-інтернатів до виконання ролі сім'янина як педагогічна проблема.....	46
<i>Діхтяренко З. М.</i> Теоретико-методичні засади формування цілісного уявлення про Я-фізичне.....	49
<i>Єременко Л. В.</i> Проблеми формування дбайливості як сімейної цінності у старшокласників інтернатних закладів.....	51
<i>Колишкіна А. П.</i> Теоретичний аспект формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів.....	54
<i>Корабльова О. О.</i> Теорії мобінгу в шкільному середовищі.....	57
<i>Короткова О. М.</i> Аналіз дефініції “інфантилізм” у соціально-педагогічній та психологічній науках.....	60
<i>Лящук О. С.</i> Теоретичні аспекти формування у старшокласників інтернатних закладів злагоди як сімейної цінності.....	63
<i>Мачуський В. В.</i> Сучасне розуміння компетентнісного підходу у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників.....	66
<i>Мезенцева О. І.</i> Основні принципи вальдорфської педагогіки.....	69
<i>Мудрік В. І.</i> Стан проблеми цінностей у сучасних зарубіжних дослідженнях.....	72
<i>Мудрік І. В.</i> Свідоме ставлення особистості до власного фізичного розвитку.....	75
<i>Нечай С. П.</i> Аудіальний розвиток дошкільників як наукова проблема.....	78
<i>Остряньська О. А.</i> Теоретико-методичні засади формування у старших дошкільників основ здорового способу життя в умовах науково-освітньо-виховного комплексу регіону.....	81
<i>Паніна Я. Ф.</i> Теоретичні засади морального виховання молодших школярів засобами театру ляльок.....	84
<i>Пихтіна Н. П.</i> Виникнення негативних проявів у поведінці молодших школярів як психолого-педагогічна проблема.....	86

Рагозіна В. В. До проблеми естетичного розвитку дитини раннього віку.....	90
Сафронова Л. Б. Проблема набуття соціального досвіду у психолого-педагогічних дослідженнях.....	93
Свириденко С. О. Теоретичні аспекти формування у старшокласників інтернатних закладів здорового способу життя в просторі сімейних взаємин....	96
Токмак А. А. Проблема формування здорового способу життя студентської молоді.....	99
Удовицька С. В. Теоретичні аспекти формування у старшокласників інтернатних закладів взаємоповаги як сімейної цінності.....	101
Шелестова Л. В. Теорія і практика формування у старших дошкільників уявлень про предмети.....	104
Шкільна І. М. Використання концептуальних засад І. Д. Беха у вихованні культури гідності старших підлітків у позаурочній діяльності.....	107
Якименко Л. Ю. Теоретичні та практичні засади формування у старших дошкільників образу дитячої життєдіяльності.....	111
Яценко А. А. Виховання відповідальності в молодших підлітків шкіл-інтернатів як педагогічна проблема.....	114
2. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДРУНТЯ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	117
Верещенко Т. В. Результати експериментальної роботи з формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку.....	117
Воскобій О. Л. Структура екологічного світогляду студентів юридичних спеціальностей.....	120
Гарнійчук В. М. Сутність та основні компоненти патріотизму старших підлітків.....	123
Джафарова О. С. Психолого-педагогические особенности учеников начальных классов школ-интернатов.....	126
Івашковський В. В. Сутність педагогічної діяльності керівника спортивної секції.....	129
Ївженко Ю. В. Моніторинг рівня соціальної активності студентів у громадських об'єднаннях.....	132
Кириченко В. І. Стан партнерської взаємодії загальноосвітніх навчальних закладів у формуванні превентивного виховного середовища.....	135
Комаровська О. А. , Миропольська Н. Є. До проекту оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи з мистецьких дисциплін без балів.....	139
Корнієнко А. В. Стан підготовленості педагогів позашкільних навчальних закладів до формування етнокультурної компетентності у вихованців гуртків декоративно-ужиткового мистецтва.....	141
Краснова Н. М. Стан сформованості світовідображення в учнів 5–7-х класів спеціалізованих загальноосвітніх шкіл художнього профілю у процесі образотворчої діяльності.....	144
Луценко В. О. Уявлення старших дошкільників про дитячу та дорослу життєдіяльність.....	147
Малиношевський Р. В. Аналіз стану сформованості альтруїзму в молодших підлітків.....	150

Манько Т. А. Критерії, показники та рівні сформованості самоповаги старших підлітків школи-інтернату.....	152
Маринич В. Л. Діагностика рівня сформованості здоров'язберігаючої компетентності у вихованців ПНЗ у гуртках фізкультурно-спортивного та оздоровчого напрямів.....	155
Мачуська І. М. Основні чинники формування готовності учнів старших класів до професійного самовизначення.....	158
Муромець В. Г. Характеристика рівнів готовності педагогів до формування науково-методичного супроводу превентивного виховного середовища.....	161
Оржеховська В. М. Сутність формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу.....	163
Пархоменко О. М. Економічна складова у змісті професійного самовизначення старшокласників у сфері сільськогосподарських професій....	166
Пернарівська Т. П. Типові ситуації поведінки студентів у ситуаціях міжособистісних відносин.....	169
Повалій Л. В. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з проблеми професійного самовизначення сільських старшокласниць.....	172
Солодка А. К. Система критеріїв і показників готовності учасників педагогічного процесу до крос культурної взаємодії.....	175
Тараненко К. В. Рівні сформованості милосердя у старших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів.....	177
Третяк О. П. Сутність ціннісного ставлення до людини у молодших школярів.....	181
Хоронжук В. І. Структурні компоненти соціальної дезадаптації старшокласника.....	185
Шумило С. А. Особливості старшого шкільного віку у вихованні гуманістичних цінностей.....	187
3. ЗМІСТ І ТЕХНОЛОГІЇ СУЧАСНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.....	190
Абрамова С. В. Проектна технологія як засіб формування соціальної активності учнів у взаємодії школи та громадськості.....	190
Аносова А. В. Педагогічні умови формування комунікативної культури старшокласників засобами телекомунікаційних проектів у позашкільних навчальних закладах.....	193
Бурдаш М. В. Інтегрований зміст соціально-економічної компетентності особистості студента.....	196
Вербицький В. В. Формування пізнавальних інтересів учнів шляхом використання компетентнісних задач.....	199
Гуцан Л. А. Ефективні технології професійної орієнтації старшокласників в умовах профільного навчання.....	202
Данілова А. П. Педагогічні умови підтримки соціальної ініціативи студентської молоді.....	206
Дикало В. І. Взаємодія школи і етногромад в етномузичному вихованні школярів Волині.....	208

Журба К. О. Організація і проведення тренінгу з виховання культури гідності молодших підлітків.....	211
Зубалій М. Д. Організація і проведення дня туризму в школі.....	215
Ільченко А. І. Педагогічні умови формування ціннісного ставлення старшокласників до оздоровчо-розвивальної діяльності.....	218
Киричок В. А. Інноваційні форми і методи виховання культури гідності молодших школярів у позаурочній діяльності.....	221
Колонькова О. О. Сутність особистісно розвивальних технологій формування культури екологічної поведінки підлітків.....	224
Копилець Є. В. Робота в малих групах як технологія виховання культури екологічної поведінки школярів.....	227
Кравченко Т. В. Психолого-педагогічний супровід формування батьківської компетентності щодо професійного самовизначення старшокласників.....	230
Липецький О. П. Реалізація компетентнісного підходу в гуртках науково-технічного та дослідницького напрямів позашкільної освіти.....	233
Маруніна Г. Г. Форми та методи виховання культури гідності дошкільників.....	235
Нечерда В. Б. Ресурсне забезпечення формування превентивного виховного середовища.....	238
Ничкало С. А. Застосування творів мистецтва архітектури в естетичному вихованні школярів.....	241
Павицька К. М. Форми і методи педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників.....	244
Плохій З. П. Іноваційні підходи формування у дітей дошкільного віку екологічного світобачення.....	247
Пруцакова О. Л. Ігрові технології формування культури екологічної поведінки учнів основної школи.....	250
Роговець О. В. Ігрова діяльність як метод виховання культури гідності першокласників у позаурочній діяльності.....	253
Санковська І. М. Наступність у формуванні навичок ресурсозбереження в учнів початкової та основної школи.....	256
Солобай Ю. В. Міжнародні освітні екологічні проекти як засіб формування культури екологічної поведінки учнів основної школи.....	259
Терещенко О. П. Педагогічні умови формування у старших дошкільників уявлення про доброзичливість як базову моральну цінність.....	263
Тіняков А. О. Створення ціннісного клімату для використання рефлексивно-експліцитного методу у спортивному вихованні.....	265
Толкачова А. С. Формування комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів: результати формувального експерименту.....	268
Ткачук І. І. Педагогічні засоби забезпечення професійного самовизначення старшокласників в умовах суспільно-гуманітарного напрямку профільного навчання.....	272
Федорова Є. В. Основні завдання громадянського виховання студентів з особливими потребами.....	275

Федорченко Т. Є. Педагогічний менеджмент формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу.....	278
Хижняк А.В. Педагогічні умови професійного самовизначення старшокласниць у міських сім'ях.....	281
Хоменко Д. О. Використання здоров'язбережувальних технологій у процесі фізичного виховання студентів аграрних вищих навчальних закладів.....	283
Хромова О. Л. Зміст, форми і методи роботи загальноосвітньої школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників.....	286
Чорна К. І. Сутність та основні методи виховання культури гідності старшокласників.....	289
Шабдінов М. Л. Вплив педагогічних умов на формування професійного самовизначення старшокласників у процесі технологічної підготовки.....	293
4. ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У РІЗНИХ СОЦІАЛЬНИХ СТРУКТУРАХ...	296
Бережна Т. І. Формуємо здоров'язбережувальне середовище у загальноосвітньому навчальному закладі.....	296
Білоцерківець І. П. Виховання сімейних цінностей у нових соціокультурних умовах.....	298
Ващенко О. М. Підготовка майбутнього вчителя до організації здоров'язбережувальної діяльності.....	301
Галузяк В. М. Тренінг особистісної зрілості як форма професійної підготовки майбутніх учителів.....	304
Горпинюк В. П. Фактори розвитку соціалістичної і ринкової систем підготовки учнівської молоді до вибору професійної діяльності.....	308
Зеркаліна Г. Р. Виховання культури ділового спілкування у майбутніх соціальних педагогів.....	311
Зінов'єв С. М. Специфіка художньо-естетичної освіти і виховання учнівської молоді в системі позашкільної освіти.....	314
Ігнат'єва О. Л. Особливості естетичного виховання студентів сільськогосподарських вищих навчальних закладів на сучасному етапі.....	317
Кириленко С. В. Формування про соціальної поведінки учнів загальноосвітнього навчального закладу.....	320
Корсун Г. О. Становлення мережі центрів кар'єри в Німеччині.....	324
Литовченко О. В. Специфіка соціально-педагогічної діяльності позашкільних навчальних закладів.....	327
Лякішева А. В. Оптимізація роботи вищої педагогічної школи з формування у студентів соціальної поведінки.....	330
Остапенко О. І. Виховання фізичної культури в учнів початкових класів у процесі позакласної роботи загальноосвітньої школи.....	333
Петренко М. В. Формування у старшокласників професійних ідеалів у процесі технологічної підготовки (за результатами експерименту).....	337
Попова Т. С. Підготовка старшокласників до професійного самовизначення у сфері професій, пов'язаних з WEB-технологіями.....	340
Ротфорт Д. В. Формування культури здоров'я молодших школярів: практичний аспект.....	343

Синельник І. П. Виховання толерантності майбутніх учителів початкової школи як один з аспектів формування їхньої професійної компетентності.....	346
Стаднік Н. В. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання.....	350
Тарасенко А. В. Роль національно-патріотичного виховання студентів вищих навчальних закладів у підготовці до служби в Збройних силах України.....	353
Тарасова Т. В. Превентивне виховне середовище загальноосвітнього навчального закладу: від моделі до побудови.....	355
Ткачук І. О. Формування інноваційного освітнього простору Броварського начально-виховного об'єднання як школи життєвого успіху.....	358
Холковська І. Л. Конфліктно-середовищний підхід у підготовці майбутніх учителів до запобігання та вирішення конфліктів.....	361
Яценко Л. В. Формування професійної ідентичності студентів педагогічних вищих навчальних закладів.....	364
5. ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	368
Антонішина В. Л. Створення розвивального середовища для формування креативності у дітей старшого дошкільного віку в центрах розвитку дитини.....	368
Артеменко О. А. Розвиток творчості старшокласників у процесі пошуково-дослідницької діяльності в позашкільних навчальних закладах.....	370
Бернацька О. Б. Виховання вчинкової самостійності учнів інтернатних закладі 9–12 років: практичний аспект.....	373
Бех М. І. Спрямованість профільного навчання на формування у старшокласників образу “Я-майбутній професіонал”.....	376
Бойко А. Е. Формування комунікативної компетентності у вихованців позашкільних навчальних закладів у гуртках гуманітарного напрямку.....	380
Волчелюк Ю. І. Особливості сучасного стану соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору.....	383
Глушко Н. В. Основні напрями діяльності центрів соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків в умовах професійних ліцеїв.....	385
Докукіна Ю. Є. Формування в учнів 5–9-х класів готовності до вибору спортивного профілю навчання у процесі ігрової діяльності.....	388
Єрьоменко Е. А. Характеристика програми навчання з хортингу для дітей та молоді.....	391
Ігнатова О. І. Підготовка старшокласників шкіл-інтернатів до професійного самовизначення.....	394
Калюжна О. І. Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів у гуртках музичного профілю.....	398
Канішевська Л. В. Практичне вирішення проблеми формування сімейних цінностей у старшокласників шкіл-інтернатів.....	400
Карпушевська Л. Р. Шляхи виховання статевої культури у старшокласників шкіл-інтернатів.....	403
Кіящук А. Й. Формування у старшокласників професійних устремлінь у процесі професійної орієнтації.....	406

Коломоєць Г. А. , Ребрина А. А. Перша Всеукраїнська олімпіада з фізичної культури і спорту.....	409
Кузьменко Л. В. Деякі аспекти формування у старшокласників інтернатних закладів почуття взаємодопомоги як сімейної цінності.....	412
Кушнар'ов С. В. Психолого-педагогічні особливості формування соціально-значущих якостей у неповнолітніх засуджених.....	415
Лисенко М. Ю. Особливості сімейного виховання дітей, хворих на ДЦП.....	418
Любич О. І. Типологія позашкільних навчальних закладів та їх функції.....	421
Мельник О. В. Навчальний матеріал гуманітарних предметів як засіб особистісно орієнтованої професійної орієнтації старшокласників.....	423
Охріменко З. В. Професійне консультування в системі підготовки старшокласників до професійного самовизначення.....	427
Пещеріна Т. В. Особливості профорієнтаційного супроводу старшокласників в умовах Малої академії наук України.....	431
Старченко В. А. Формування узагальненого образу людського житла у старших дошкільників.....	433
Тимчик М. В. Фізичне виховання старших підлітків у процесі спортивних ігор у загальноосвітніх навчальних закладах.....	437
Тупіленко С. В. Модель створення індивідуальних програм фізичного розвитку дітей другого-третього року життя.....	440
Чиренко Н. В. Виховання соціальної ініціативності підлітків у дитячих об'єднаннях скаутського типу.....	443
Шафаренко О. В. , Маринич В. Л. Виховний простір як засіб формування компетентностей гуртківців.....	445
Шестаковський М. М. Формування професійного універсалізму старшокласників з використанням імітаційної технології навчання в умовах начально-тренувальної фірми.....	448
Янжула О. В. Специфіка формування ідеального колективу учнів старшого шкільного віку.....	452
Резолюція звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України (11 квітня 2013 р., м. Київ).....	455
Відомості про авторів.....	457

ПЕРЕДМОВА

Морально-духовне відродження суспільства вимагає нового типу взаємин, які ґрунтуються на гуманізмі, ставленні до кожної людини як особистості, визнання й шанування її неповторності та самоцінності. Саме тому особливості актуальності й соціальної значущості набувають процеси цілеспрямованого виховання підростаючої особистості на засадах духовності та ціннісного ставлення до себе, до інших, до довкілля. Цій визначальній проблемі сучасності була присвячена Всеукраїнська науково-практична конференція Інституту проблем виховання НАПН України “Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал”, головною метою якої було оприлюднення отриманих у 2012 році результатів ґрунтовної і широкомасштабної науково-дослідної роботи потужного колективу науковців.

Учасниками Всеукраїнської науково-практичної конференції: обґрунтовано теоретико-методологічні й історичні аспекти морально-духовного виховання особистості; охарактеризовано особливості морально-духовного розвитку особистості в різних виховних інститутах; окреслено організаційно-технологічні й методичні аспекти морально-духовного розвитку особистості; проаналізовано шляхи реалізації морально-духовного потенціалу навчального процесу в освітніх закладах різних типів і рівнів акредитації; презентовано досягнення та визначено перспективні напрями діяльності підрозділів Інституту проблем виховання НАПН України на наступні роки.

Директор Інституту проблем виховання НАПН України, академік І.Д. Бех урочисто і гостинно привітав учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції, комплексно охарактеризував шляхи ефективного розв’язання актуальних проблем виховного процесу, наголосив на необхідності швидкого наукового й організаційного реагування на соціальні виклики та потреби практики, запросив освітянську спільноту до глибоких розмислів над проблемами модернізації сучасної системи освіти.

У ґрунтовних і цікавих наукових доповідях, здійснених на пленарному засіданні знаними на вітчизняному й світовому освітньому просторі педагогами-дослідниками, актуалізовано ключові проблеми формування особистості, а саме:

- глибоко обґрунтовано рефлексивно-експлікаційний метод у вихованні особистості та розкрито потенціал навчального матеріалу як засобу духовного виховання особистості (І. Д. Бех);

- представлено мотиви, моделі, особливості розвитку соціальної поведінки особистості та групи (Т. Ф. Алексєєнко);

- охарактеризовано типи екологічних вчинків учнів основної школи (Н. А. Пустовіт);

- презентовано науково-методичне забезпечення професійного самовизначення учнів старших класів в умовах профільного навчання (О. Л. Морін);

Вагомі результати власної науково-дослідної роботи та перспективи підвищення ефективності процесу формування особистості активно

обговорювалися на засіданнях чотирьох секцій. Ділова позитивна атмосфера, створена на пленарному засіданні та підтримана керівниками секцій, забезпечила плідну взаємодію між доповідачами на рівнях співробітництва і співтворчості. В результаті цього учасники кожної секції ефективно працювали в режимі “освітнього дискурсу”, на якому презентувалися актуальні доповіді, задавалися проблемні запитання, відбувався конструктивний, цікавий і невимушений діалог щодо модернізації педагогічної освіти, забезпечення високої результативності наукових пошуків, тісного взаємозв'язку між педагогічною теорією та виховною практикою.

Творчі полемічні дискусії науковців, докторантів, аспірантів і практиків на секційних засіданнях викликали такі актуальні проблеми:

I секція “Теоретико-методологічні орієнтири досліджень сучасного виховного процесу” (керівники секції: К. І. Чорна, завідувач лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник; О. Д. Сидельникова, завідувач лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент).

II секція “Науково-теоретичне підґрунтя виховання особистості” (керівники секції: Т. Ф. Алексеєнко, завідувач лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник; Т. К. Окушко, завідувач лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник).

III секція “Зміст і технології сучасного виховання дітей та учнівської молоді” (керівники секції: Н. А. Пустовіт, завідувач лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник; О. А. Комаровська, завідувач лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник; В. В. Мачуський, завідувач лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник).

IV секція “Виховний процес у різних соціальних структурах” (керівники секції: Л. В. Канішевська, завідувач лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник; Т. Є. Федорченко, завідувач лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник; В. В. Івашковський, завідувач лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук).

V секція “Виховний потенціал освітнього процесу” (керівники секції: Т. В. Кравченко, завідувач лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник; О. Л. Морін, завідувач лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник).

Репрезентований на конференції науковий доробок співробітників Інституту проблем виховання НАПН України переконливо довів актуальність виконаних педагогічних досліджень на сучасному етапі розвитку освіти в нашій державі. Визнано, що однією з найважливіших завдань системи освіти є генерування, розроблення і впровадження педагогічних технологій духовного розвитку особистості. Система роботи з духовно-морального виховання особистості має органічно вплітатися в навчально-виховний процес всіх закладів системи освіти, не порушуючи його єдності й цілісності, доповнюючи та збагачуючи всі його складові.

Учасники науково-практичної конференції відзначили актуальність та високу соціальну значущість проблеми морально-духовного виховання особистості, необхідність його забезпечення в усіх освітніх інституціях. Враховуючи висвітлені аспекти морально-духовного виховання особистості, учасники визначають необхідність:

- тісної взаємодії із закладами освіти у форматі експериментальних освітніх майданчиків, на яких розробляються, апробуються та впроваджуються інноваційний зміст, форми, методи та технології виховання дітей та учнівської молоді;
- заохочення інтегрованих міждисциплінарних проєктів, консультацій;
- розроблення теоретико-методичних підходів розвитку морально-духовних якостей особистості;
- створення спеціалізованих психодіагностичних методик виявлення рівнів морально-духовного розвитку особистості;
- пропагування інноваційного досвіду з проблем духовно-морального виховання особистості шляхом оприлюднення на сайті Інституту проблем виховання НАПН України розроблених виховних програм, курсів за вибором, методичних посібників і методичних рекомендацій, анотованих каталогів, освітніх презентацій; розміщення повідомлень у засобах масової інформації, публікація статей у фахових збірниках наукових праць, вітчизняних і зарубіжних журналах;
- започаткування та систематичне поповнення бази даних електронного банку інноваційного вітчизняного і зарубіжного педагогічного досвіду на електронних носіях (CD, DVD), який би містив відеозаписи конкурсів для вдосконалення професійної майстерності педагогів, зразки вірцевих занять, уроків, виховних заходів, педагогічних і методичних рад, батьківських зборів, інтерв'ю з дошкільниками, школярами, вихователями, вчителями, адміністрацією ДНЗ, ЗНЗ, позашкільних закладів освіти, батьками школярів, дошкільників. Дані з цього електронного банку педагогічного досвіду зробити доступними для використання освітянами, науковцями, докторантами, аспірантами та майбутніми педагогами;
- створення постійно діючого педагогічного форуму для управлінців закладами освіти, педагогів, батьків, представників громадськості з питань виховання підростаючої особистості.

***О.В. Мельник
О.А. Острянька***

1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ ДОСЛІДЖЕНЬ СУЧАСНОГО ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*І. Д. Бех,
м. Київ*

НАВЧАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ ЯК ЗАСІБ ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті йдеться про етичне одухотворення навчального (гуманітарного і природничо-наукового) матеріалу як встановлення учнем зв'язку між окремим знанням чи способом дії з вищою духовною цінністю. Цим самим відбувається процес надання навчальним надбанням особистісної значущості.

Ключові слова: виховні методи, буттєва сфера, Его-мотиви, широкі соціальні мотиви, духовна цінність, моральне насичення навчального змісту, етичне одухотворення навчального змісту.

Унормована і тривала систематичність навчальної діяльності як у щоденному, так і віковому аспектах мала б масово призводити до формування різнобічно розвиненої особистості. Та такий результат часто-густо виявляється недосяжним.

Тут зіграла свою негативну роль соціальна установка на школу як суспільний заклад, провідною функцією якої є процес навчання, у результаті якого дитина набуває певну систему знань, умінь та відповідний розумовий розвиток. Якраз у цьому контексті видатний психолог Д. Ельконін говорив про соціальну роль школяра, яку опановує дитина, потрапляючи у школу, і через яку вона входить у різноманітні соціальні зв'язки та оцінює їх. Однак, на жаль, через недостатню підтримку ролі учня вона згодом втрачає для нього значущість, а отже і важливість соціальних зв'язків, які опосередковуються цією роллю. За таких умов не відбувається повноцінний розвиток школяра як особистості.

З огляду саме на важливість виховання особистості у шкільні роки, відомий педагог С. Шацький ще на початку 30-х рр. 20 ст. настоював на тому, що дитина це не лише учень, а й підростаючий громадянин. Та з різних обставин голос вченого не знайшов дієвого педагогічного відлуння і школа на тривалий час залишилася переважно закладом соціального учіння.

Все ж ідея виховання особистості учня, тобто його моральної зрілості набувала більш чи менш вираженого методичного оснащення. У теоретичному плані вона презентувалася принципом виховного навчання. Виховні резерви процесу навчання пов'язувалися з його формою, з організацією педагогічного спілкування та гуманістичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Однак основну увагу у цьому зв'язку привертав навчальний матеріал, зокрема його ідейно-моральний зміст. Тому перевага у виховному плані надавалась гуманітарним навчальним дисциплінам.

Зазначимо, що навіть за високої методичної старанності педагога йому вдавалося виховати в учня лише ті соціально-моральні якості, які обмежувалися сферою його процесу навчання та міжособистісних взаємодій у ньому та поза його рамками (дисциплінованість, старанність, ввічливість тощо). Це стає повністю зрозумілим, оскільки у теоретичний і практичний обіг не були введені

такі категорії як верховні цінності, духовна особистість, а життя зводилося лише до життєдіяльності людини. Тож під кутом зору цих особистісних, ціннісних реалій по-новому розглянемо виховні можливості навчального матеріалу.

З'ясуємо переш за все питому вагу змісту навчання у загальному процесі виховання особистості. Будемо виходити з того, що основну роль у цьому процесі належить організованій виховній діяльності, яка може розгортатися у формі колективних виховних занять, бесід, індивідуальних педагогічних сценаріїв тощо. Тут вихователь організовує свої впливи на вихованців, використовуючи різні особистісно розвивальні методи: переконання, педагогічного умовляння, інтимно-особистісного діалогу, рефлексивно-експліцитної взаємодії.

Окрім педагогічно організованого виховного впливу підростаюча особистість сприймає і реагує на різноманітні неорганізовані соціальні дії (з боку дорослих, ровесників), які можуть сприяти її моральному вдосконаленню. Що стосується виховного впливу навчального матеріалу, то його слід кваліфікувати головним допоміжним засобом морального виховання підростаючої особистості у шкільному періоді її життя. Це означає, що науково обгрунтоване введення вихованця у певний сегмент моралі здійснюється у процесі виховної діяльності. Виховною ж функцією навчального матеріалу у цьому зв'язку має виступити підвищення стійкості моральних надбань, тобто усунення спорадичності у поведінковому втіленні та їх узагальнення як розширення сфери практичної реалізації. До того ж має відбутися стишення Его-мотивації і тих асоціальних якостей, які нею породжуються.

Наша ключова наукова позиція полягає в наступному. Традиційна педагогіка розглядала проблему виховального навчання під кутом зору *морального насичення* навчального змісту незалежно від його спрямованості: буде він гуманітарним чи природничим. Натомість нами утверджується ідея *етичного одухотворення* всього навчального матеріалу. Вона є, на нашу думку, методичною конкретизацією сучасної методологічної позиції – розглядати наукові знання як цінності. Звідси випливає вимога виводити дітей на ціннісно-смісловий (аксіологічний) рівень осмислення навчального матеріалу, “забарвлення” засвоєваних знань об'єктивними і суб'єктивними смислами. Наголосимо, що одухотворення є досить психологічно складним процесом, тому перш ніж розкривати його сутність, з'ясуємо який рівень світо існування охоплюється навчальним матеріалом, що підлягає одухотворенню. Це рівень предметного буття та буття людського.

Вичленені нами буттєві сфери складають зміст шкільних навчальних дисциплін. Кожна з них у своєму навчальному матеріалі представляє ту чи іншу сферу буття у формі наукових знань, закономірностей, законів, формул, способів дій. Перелічені пізнавальні категорії відповідно навчальних дисциплін можуть бути математичними, фізичними, біологічними, історичними, лінгвістичними і т.д. Звідси випливає, що одухотворенню підлягають перелічені пізнавальні продукти, головним чином різноманітні знання і пізнавальні чи предметно-перетворювальні дії, які за своїм змістом виявляються конкретними, “заземленими”. Доки вони існують відчуженими від учня, тобто зберігаються у формі наукового чи навчального тексту (підручника), ніякої мови про їхнє одухотворення вести неможливо. Процес одухотворення може розпочатися

лише тоді, коли учень стане у пізнавальне відношення до того чи іншого навчального матеріалу і набуде певних знань, умінь, способів дій.

Тепер є всі підстави розкрити сутність одухотворення як внутрішнього процесу. Тож одухотворення є процесом встановлення суб'єктом зв'язку кожного окремого знання чи дії з вищою духовною цінністю, і надання таким чином цим навчальним надбанням особистісної значущості. По-іншому, учень повинен вносити у будь-який навчальний матеріал вищий духовний сенс, підпорядковувати, як говорять, матерію духу – власній духовності: діяльній любові, добросовісності, безкорисливості, справедливості, вірності, великодушності, милосердю, чесності тощо. Загалом у навчальних знаннях та способах дій можуть кристалізуватися наведені вищі духовні чесноти.

На підтвердження цього судження наведемо приклад засвоєння учнем навчального матеріалу. Вміння бути точним у математичних розрахунках може бути вираженням добросовісності й чесності. Без такого одухотворення математичні здібності можуть стати простим вираженням себелюбної скнарості, зазнайства.

У процесі спостереження при вивченні біології чи проведення різноманітних дослідів створюються реальні можливості для виховання в учнів правдивості, чесності. Вивчаючи курс історії, міркуючи над насиллям і різного роду несправедливістю, розуміючи безсилля моральних принципів у певні історичні періоди існування держав, в учня розгортатиметься внутрішня робота щодо почуття власної совісті, справедливості.

Під час заняття з фізичної культури учні повинні сформулювати поняття про духовне значення тілесної поведінки і точності і таким чином зацікавитись у гімнастиці всієї людини як тілесно-духовної цілісності. Слід пам'ятати, що піклування про мускульну силу і фізичне здоров'я тягне за собою зневагу до духовних цінностей (життєвої цілеспрямованості, відваги, великодушності).

Наведені приклади дозволяють психологічно уточнити явище одухотворення навчального матеріалу. Це, власне, зміна мотиваційної основи будь-якої навчальної дії. Тут Его-мотиви (зверхність, самозвеличення) чи широкі соціальні мотиви (соціальне визнання й престижність, соціальний статус тощо) мають вступити місце мотивам, що репрезентують вищі духовні цінності. Останні й повинні понизити особистісну значущість перших і других в особистісній структурі вихованця, а той нейтралізувати деякі з них.

Як було вище зазначено, одухотворенню навчального матеріалу належить допоміжна роль у духовному вихованні підростаючої особистості. Відтак цей процес є обмеженим у використанні тих засобів (методів), які застосовуються у автономній виховній діяльності. Якби методи цієї діяльності працювали у процесі одухотворення навчального матеріалу, то відбулася б підміна навчальної діяльності виховною. Однак такої трансформації не слід допускати. Тому педагог у процесі одухотворення навчального матеріалу має використовувати наступні виховні прийоми: пораду, показ, нагадування, умовляння, розкриття, роз'яснення. Наприклад, педагог роз'яснює, що великі наукові досягнення ґрунтуються на духовній основі: інтелектуальній совісті, дисципліні пізнання, особистісній мужності, саможертвовності, а не тільки творчій обдарованості вченого.

Розглянемо тепер проблему традиційного морального насичення навчального

матеріалу і його етичного одухотворення у більш широкому соціальному контексті – життя і особистості як його суб'єкта. Для такого досягнення традиційне моральне насичення навчального матеріалу пов'яжемо з нині діючою інтелектуально-моральною педагогікою і відповідно етичне одухотворення всього навчального матеріалу асимілюватимемо з інтелектуально-духовною педагогікою.

Істотним недоліком інтелектуально-моральної педагогіки є те, що вона трактує кожен навчальний предмет ізольовано. Тому за такого тлумачення важко, по-перше, говорити про навчальну діяльність як цілісне утворення. По-друге, ця педагогіка не пов'язує наслідки навчальної діяльності з теперішнім і майбутнім життям молодшої людини. Якраз з цієї причини виникає суперечність між власне шкільним життям підростаючої особистості і життям позашкільним, якому вона надає великої особистої цінності. Останнє підростаюча особистість наділяє зовнішніми атрибутами дорослого життя: способами спілкування, манерами поведінки, часто суспільно нездоровими устремліннями та звичками.

Інтелектуально-моральна педагогіка своїми виховними можливостями може сформувати лише незалежні одна від одної доброчинності, вона здатна завжди діяти тільки на окремі недоліки і заохочувати окремі особистісні властивості. У кінцевому підсумку ця педагогіка розчленовує особистість замість того, щоб синтезувати її й призводити до цілісності.

Інтелектуально-духовна педагогіка – це життєва педагогіка, оскільки ставить будь-яке знання у зв'язок з дійсним життям. Більше того, вона створює умови для загального зв'язку усіх аспектів життя. І головним при цьому є те, що тут може бути досягнутий найвищий сенс особистості: мистецтво духовно спрямованого життя. Таке за внутрішньою цілісністю і вершинним сенсом життя постійно підтримується Я-духовним як глибинним результатом всеохоплюючої активності й самоактивності особистості, спрямованих на привласнення духовних істин. За такої “роботи душі” можна говорити про самоодухотворення особистості.

Наголосимо, що процес етичного одухотворення навчального матеріалу має право на життя лише за умови його поєднання з цілеспрямованою виховною діяльністю, яка ґрунтується на розвивальних психологічних механізмах моральної свідомості та рефлексивно-довільного породження вищих духовних цінностей. Без такого духовно розвивального оперття етичне одухотворення навчального матеріалу значно втрачає особистісно перетворювальний сенс.

Список використаної літератури

1. Казанская В. Г. Личность ученика и учителя в начальной школе / В. Г. Казанская. – СПб. : КАРО, 2004. – 208 с.
2. Коротов В. М. Воспитывающее обучение / В. М. Коротов. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.
3. Маленкова Л. И. Теория и методика воспитания / Л. И. Маленкова. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 480 с.
4. Лийметс Х.-Й. Как воспитывает процесс обучения / Х.-Й. Лийметс. – М., 1982. – 76 с.
5. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти / О. Я. Савченко. – 2-ге вид., доп. і переробл. – К. : Богданова А. М., 2009. – 226 с.
6. Сокольников Ю. П. Теория воспитательного пространства / Ю. П. Сокольников. – М. : Наука, 1977. – 391 с.

*Г. П. Пустовіт,
м. Київ*

ПРІОРИТЕТ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ – ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто основні позиції щодо виховної функції позашкільної освіти, теоретичні підходи до вирішення виховних задач позашкільними навчальними закладами.

Ключові слова: позашкільна освіта, позашкільний навчальний заклад, виховання особистості, освітньо-виховне середовище позашкільного навчального закладу.

Зміни, що відбуваються сьогодні у суспільстві, детермінують пошук і обґрунтування концептуальних засад освіти й виховання зростаючої особистості у позашкільних навчальних закладах. Ці засади вибудовуються на актуалізації провідних психолого-педагогічних підходів – особистісно орієнтованого на “ситуацію успіху” дитини в різноманітні життєдіяльності освітньо-виховного середовища закладу, ціннісно-мотиваційного, орієнтованого на формування системи цінностей і мотивацій особистості, діяльнісно-практичного спрямованого на практичну соціально значущу діяльність дітей та учнівської молоді, соціально адаптаційного, який забезпечує адаптацію дитини до соціальних викликів та загроз. Їх логічна єдність у розв’язанні численних освітньо-виховних проблем позашкільних навчальних закладів має забезпечити ефективність побудови навчально-виховного процесу, спрямованого на інтелектуальний, духовний та фізичний розвиток дитини, вироблення умінь і навичок самоосвіти, самовизначення і професійній орієнтації, реалізації її індивідуальних здібностей та творчого потенціалу. Важливим компонентом побудови сучасної освітньо-виховної системи у цих навчальних закладах є гуманітаризація організаційно-педагогічних й методичних засад реалізації навчального змісту, визнання дитини центром освітньо-виховної системи цих навчальних закладів, гуманізація процесів взаємодії педагога, учня і його батьків, громадськості, інших сучасних інститутів виховання учнівської молоді.

Підтвердження останнього знайшло своє відображення у Законі України “Про позашкільну освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст., Концепції позашкільної освіти і виховання, Концепції громадянського виховання дітей та учнівської молоді в умовах розбудови українського суспільства, у змісті яких визначено, що метою навчально-виховної діяльності позашкільних навчальних закладів є виховання і розвиток творчого потенціалу та соціальної активності особистості, формування її системи гуманістичних цінностей, моральної вихованості, патріотизму та громадянської відповідальності.

Це дає підстави стверджувати, що сучасному вихованню, порівняно з освітою у позашкільних навчальних закладах, має бути повною мірою властива випереджувальна роль, виховання має ставати засобом відродження національної культури, припинення соціальної деградації, стимулом пробудження таких моральних якостей, як совість, патріотизм, людяність, почуття власної гідності, творча ініціатива, відповідальності за власні вчинки і дії [1, с. 6–10].

У контексті останнього, актуальність модернізації змісту позашкільної освіти і виховання сьогодні посилюється як необхідністю подолання негативних явищ, притаманних сучасному українському суспільству, так і тим, що ця система визначально орієнтована на вільний вибір особистістю змісту, напрямів, видів і форм діяльності, формування її особистих уявлень про соціокультурне і соціоприродне середовище, розвиток пізнавальної мотивації та творчих здібностей і таланту. Тому позашкільна освіта і виховання мають розглядатись як такі, що виявляють найближчі перспективи розвитку особистості в різних соціальних й освітньо-виховних інститутах, серед яких позашкільні заклади мають стати центрами мотиваційного розвитку особистості, її професійного самовизначення і самореалізації [2].

Зважаючи на це, навчально-виховний процес позашкільних навчальних закладах слід організовувати з обов'язковим урахуванням умов особливої соціальної сфери вільного часу дитини, що дасть змогу ефективніше вирішувати поставлені перед цими навчальними закладами завдання освіти і виховання підростаючої особистості. Тим самим актуалізується проблема визначення місця і ролі, а відтак, пріоритетності виховання особистості, за всього розмаїття виховних технологій у сучасній системі позашкільної освіти, хоча ця проблема залишається сьогодні дискусійною. Насамперед це викликано своєрідністю навчально-виховної діяльності позашкільних навчальних закладів, яка проявляється у добровільному і цілеспрямованому використанні дитиною вільного від навчання в загальноосвітній школі часу для найповнішого розвитку своїх потенційних можливостей.

Така думка підкріплюється аналізом сучасної педагогічної практики, у межах якої проблема організації педагогічно спрямованого дозвілля дитини стає дедалі актуальнішою. Це пояснюється низкою причин, як-то: диспропорція між кількісними і якісними показниками навчального і вільного часу дитини, не на користь останнього, посилення негативних соціально-економічних впливів та загроз, падіння загального культурного рівня суспільства, стихійні чинники найближчого оточення (вулиця, різноманітні об'єднання), девальвація суспільних цінностей, чому значною мірою сприяють ЗМІ, особливо телебачення та друкована продукція; розмаїттям інтересів та потреб дітей, які нерідко не знаходять реалізації у формальній сфері дозвілля.

Тому сьогодні актуалізується ще один аспект діяльності позашкільних навчальних закладів, який полягає у подоланні суперечності між розумінням дітьми свого вільного часу як відпочинку і діяльністю позашкільного навчального закладу як організаційної структури інституту педагогічно спрямованого виховання.

Водночас, інший важливий процес, який характерний для позашкільних навчальних закладів, – є індивідуалізація життєвого шляху зростаючої особистості. Саме індивідуалізація процесу виховання розглядається нами як система засобів, які сприяють усвідомленню особистістю своїх відмінностей від інших, своєї нинішньої слабкості чи своїх переваг завдяки розвитку власного творчого потенціалу. Це усвідомлення необхідне для духовного прозріння дитини, для самостійного й успішного її просування на шляху індивідуального розвитку, вибору сенсу життя й життєвого шляху.

Тобто, йдеться про допомогу учневі в царині його особистісного самовизначення і самоствердження. За такого підходу предметом педагогічної підтримки в освітньо-виховному процесі позашкільного навчального закладу стає процес спільного з дитиною визначення її власних (часткових освітніх й розвивальних) цілей, можливостей та шляхів задоволення інтересів і потреб, подолання перешкод (наявних проблем), які заважають їй зберегти свою людську гідність, самостійно досягати бажаних успіхів у навчанні, самовихованні, спілкуванні та взагалі у життєдіяльності. Тоді освіту дітей та учнівської молоді у цих навчальних закладах є всі підстави розглядати як певну взаємодію процесів виховання, самовиховання, становлення й самостановлення, професійної орієнтації як складових соціалізації. Тобто, в єдності навчально-виховних впливів на дитину, коли "...створюється інтелектуальне поле входження зростаючої особистості у загальний для всіх життєвий простір" [4].

Досягнення такого результату стає можливим за умови запровадження у позашкільних навчальних закладах інноваційної моделі цілісного позашкільного освітньо-виховного простору, побудованого на гуманістичній (культурологічній) парадигмі. Центром системи у цьому просторі визначено дитину з її потребами, мотивами, бажаннями, інтересами, переконаннями, ідеями й ідеалами, самосвідомістю. Такому просторові має бути надано системності, ціннісно-орієнтованого спрямування на самоактуалізацію й самодетермінацію особистості, творчого й соціально активного характеру її навчально-пізнавальної і суспільно-практичної діяльності. Тоді очевидним є необхідність соціального запиту на виховання особистості. Водночас, щоб виховання було ефективним, йому необхідно стати важливою складовою життя самої дитини, її сім'ї, громади й суспільства загалом. У такому контексті дитина має усвідомити рівень своєї готовності, а головне – здатності до реалізації творчого потенціалу в освітній і духовно-моральній предметно-продуктивній діяльності, до соціальної мобільності на основі засвоєних моральних норм і духовно-моральної установки "ставати краще"; готовності і здатності до розвитку, морального вдосконалення, самооцінки, розуміння сенсу свого життя, індивідуально відповідальної поведінки; здатності до самостійних вчинків і дій на основі морального вибору, прийняття відповідальності за результати власної діяльності, цілеспрямованості та наполегливості в досягненні результату; готовності і здатності виражати й відстоювати свою громадські позицію, критично оцінювати власні наміри, думки і вчинки [5].

Завершуючи, слід акцентувати увагу на тому, що виховання зростаючої особистості у позашкільних навчальних закладах дає змогу сьогодні залучити значну кількість дітей до педагогічно орієнтованого дозвілля, а відтак, створюються сприятливі умови для їхнього розвитку і становлення як соціально активних громадян.

Список використаної літератури

1. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні / Освіта України. – 2004. – № 94. – С.6–10.
2. Пустовіт Г.П. Позашкільна освіта і виховання: дидактичні основи методів навчально-виховної роботи / Григорій Петрович Пустовіт.. – Суми : ВТД "Університетська книга", 2008. – Кн. 2. – 272 с.

3. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання: теоретико-дидактичний аспект : монографія / Григорій Петрович Пустовіт. Кн. 1 : Вид. друге доп. і випр. – Видавництво МДУ ім. В. О. Сухомлинського. 2010. – 379 с.

4. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник для вищих навчальних закладів / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 840 с.

5. Пустовіт Г. П. Теоретичні концепти мети сучасної позашкільної освіти і виховання / Григорій Петрович Пустовіт // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т.1 : Загальна педагогіка та філософія освіти. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 95–107.

Н. А. Пустовіт,
м. Київ

ТИПИ ЕКОЛОГІЧНИХ ВЧИНКІВ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті узагальнено спроби різних науковців визначити особливості вчинку та типологію вчинків; деякі з них конкретизовано стосовно екологічних вчинків учнів основної школи.

Ключові слова: екологічний вчинок, типи екологічних вчинків, безпосередні й опосередковані вчинки.

У дослідженні технологій формування культури екологічної поведінки учнів основної школи категорія “вчинок” привертає особливу увагу як одиниця поведінки. Така увага обґрунтована й тим, що, за визначенням І. Д. Беха, “вчинок є унікальним особистісним утворенням, репрезентуючи у цілісності людську свідомість, самосвідомість і практичну дію. Він є визначальним показником і мірою морально-духовного розвитку особистості, оскільки будь-яка моральна якість і формується в процесі здійснення суб’єктом відповідного вчинку, і проявляється та закріплюється в ньому” [1, с. 4]. Отже, стосовно технології формування культури екологічної поведінки вчинок є й метою, й унікальним педагогічним інструментом.

Загальнокультурне тлумачення надається вчинкові М. М. Бахтінім, який усе життя людини пропонує розглядати як складний єдиний вчинок. Про те, що вчинок є феноменом людської культури, зазначає В. А. Роменець. Він надає особливого значення переживанню, післядії вчинку, що, власне, й зумовлює його важливість у духовному розвитку особистості. Актуальною для екологічного виховання є обґрунтована В. А. Роменцем особливість вчинку – можливість кожного піднятися над обставинами [3]. Допомога зголоднілій тварині за байдужості або й жорстокості оточуючих, збирання використаних батарейок і наступне вивезення їх до спеціального пункту – це посильні для школярів екологічні вчинки, що виявляють сформовані екологічні цінності, потребують певних вольових зусиль, сміливості вчинити всупереч обставинам – відсутності підтримки з боку дорослих, можливе глузування з боку однолітків тощо.

На зв’язок вчинку з рефлексією власного досвіду вказує С. Л. Рубінштейн. У контексті діяльнісної парадигми С. Л. Рубінштейн визначає вчинок як “особливий вид дії, для якої провідне значення має ставлення людини до інших людей, до норм суспільної моралі” [4, с. 537]. У вчинку обов’язково відображається ставлення до людей з найближчого оточення, це може бути

людина чи спільнота з минулого або майбутнього. Тобто, вчинок дає змогу “долучитися до вічності” [5]. Таке звернення до прийдешніх поколінь закладене у визначенні стійкого розвитку, що наразі є провідною ідеологічною основою екологічної освіти. (Стійкий розвиток – це такий розвиток суспільства, за якого задоволення потреб теперішніх поколінь не має ставити під загрозу можливості майбутніх поколінь задовольняти свої потреби).

За певних умов вчинком може бути й бездіяльність, утримання від участі у якійсь дії, якщо “виявляє позицію, ставлення людини до навколишнього”. Таким екологічним вчинком є, наприклад, відмова долучатися до браконьєрських дій однолітків (застосування заборонених знарядь лову риби, збирання й продаж квітів, занесених до Червоної книги, тощо). Такі “бездіяльнісні” вчинки неодноразово обирали школярі у діагностувальних ситуаціях.

У педагогічній та психологічній науці відомі спроби типології екологічної поведінки. Російські дослідники В. Медведєв, А. Алдашева визначають типи екологічної поведінки, не використовуючи поняття “вчинок”. Зокрема, у їхніх дослідженнях йдеться про поведінку некомпенсованого і компенсованого споживання [2]. Дослідниця І. Трубник визначає “екологічно мотивовану поведінку”. Виділяють також пасивну й активну екологічну поведінку. У дослідженнях лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання НАПН України обґрунтовані активно-агресивна, пасивно-агресивна, пасивно-природовідповідна й активно-природовідповідна поведінка, а також екологічно доцільна, екологічно виправдана, екологічно руйнівна та індиферентна екологічна поведінка.

Певну типологію екологічних вчинків запропоновано в системі екологічних правовідносин, в якій вирізняють вчинки позитивні і негативні, а пов’язана з ними діяльність окреслює сфери використання природних ресурсів і охорону природи.

Класифікація типів екологічних вчинків також можлива на основі конкретизації пропонованих І. Д. Бехом педагогічних правил виховання особистості вчинком [1, с. 4].

Насамперед, це вчинки безпосередні й опосередковані. До безпосередніх належать вчинки, здійснювані у безпосередній взаємодії із природними об’єктами. Такі вчинки можуть стосуватися рослин чи тварин, ґрунту, води. Вчинки у цих безпосередніх взаємовідносинах можуть бути позитивними і негативними, виявлятися як в охороні, так і у використанні природи. При цьому її використання також може бути різним – від ощадливого, бережливого до необмеженого марнотратства. У безпосередніх екологічних вчинках суб’єкт має можливість безпосередньо спостерігати наслідки свого вчинку – зміну (покращення чи погіршення) стану природного об’єкта.

Опосередковані екологічні вчинки складніші тим, що вимагають певного вміння встановлювати зв’язки між діями суб’єкта і станом довкілля, здатності уявляти віддалену у часі і просторі перспективу того чи іншого вчинку. Опосередковані екологічні вчинки здійснюються у сфері споживчого вибору; використання води, енергії; поводження з відходами. Опосередковані вчинки також можуть бути як позитивними, так і негативними.

До позитивних екологічних вчинків належать обґрунтовані І. Д. Бехом вчинок-служіння, вчинок-присвячення, вчинок-милосердя, вчинок-благородство [1]. Виокремлення цих типів вчинків важливе з огляду на те, що формування кожного з них здійснюється за особливою схемою, послідовністю, супроводжується певними суперечностями. Зокрема, програма формування вчинку-служіння передбачає три етапи, перший з яких спрямований на зняття впливу деструктивного чинника – відношення “моє – чуже”. Це відношення може провокувати прояви безжалісного ставлення до бродячих тварин, яке поєднується з бережливим ставленням до власних домашніх улюбленців. Конфлікт “моє – чуже” заважає також усвідомити, що наведення і головне – підтримання чистоти на вулицях міста безпосередньо стосується поведінки кожного. Натомість має місце делегування, повне перекладання відповідальності на працівників комунальних служб.

Подолання деструктивного конфлікту “моє – чуже” у формуванні культури екологічної поведінки передбачає: у першому випадку – роз’яснення причин появи бродячих тварин (зокрема, безвідповідальність їхніх колишніх власників) і шляхів гуманного вирішення проблеми (за допомогою притулків, спеціальних центрів, громадських зоозахисних організацій). У другому випадку певним чином скоригувати суперечність допомагає роз’яснення, що комунальні служби утримуються з податків, сплачуваних мешканцями населеного пункту, які мають право вимагати ефективного використання цих коштів. Таким чином, підтримання санітарного стану населеного пункту і безпосередньо, і опосередковано, виявляється справою “моєю”, а не “чужою”.

Прийом розпізнання вихованцем власних і чужих почуттів є наступним етапом виховання вчинку-служіння. Він видається цілком природним у ситуаціях безпосередньої взаємодії з рослинами і тваринами. Проте, він виявляється також доцільним у формуванні мотивації ощадливого використання води. Як свідчить практика, економічні мотиви ощадливого поводження з водою не є універсальними і діють лише в умовах, коли пов’язані з матеріальними витратами. Значно дієвішими є мотиви усвідомлення значення води як середовища існування багатьох живих організмів і проведення аналогій із тим, що вони можуть відчувати у випадках скоєння позитивних чи негативних вчинків, які впливають на стан води. У літературі описано чимало вправ, сприятливих для формування в учнів різного віку ставлення до об’єктів природи, принаймні, до тварин, як рівноцінних суб’єктів взаємодії, здатних до подібних відчуттів.

Формування вчинку-служіння продовжується культивуванням інтелектуально-емоційної цілісності і реалізується як емоційно збагачене внутрішнє мовлення, спрямоване на духовну самозміну вихованця. Таке мовлення доцільне у формі творів, незавершених речень. Вчинок-присвячення може розглядатись як екологічний у випадку, коли пов’язаний із впливом на довкілля. Прикладами таких вчинків є висаджування дерев на знак пошанування захисників Вітчизни.

Особливість вчинку-милосердя, як зазначає І. Д. Бех, полягає не в тому, щоб допомогти один раз, а в тому, щоб робити це завжди і з радістю. Здатність до вчинку-милосердя стосовно природи можливе за умов набуття певного досвіду таких вчинків і, водночас, свідчить про певну моральну зрілість особистості.

У формуванні позитивних екологічних вчинків учнів основної школи важливе значення мають приклади життя видатних захисників природи. Проте, у практиці екологічної освіти вони застосовуються у край рідко.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Духовна енергія вчинку : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – Рівне : РДГУ, 2004. – 42 с.
2. Медведев В. И. Экологическое сознание : учеб. пособ. / В. И. Медведев, А. А. Алдашева. – Изд. второе, доп. – М. : Логос, 2001. – 384 с.
3. Роменець В. А. Історія психології ХІХ – початку ХХ століття : [навч. посібн.] / В. А. Роменець. К. : Вища школа, 1995. – 614 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: изд. 2-е. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 704 с.
5. Татенко В. О. Онтогенетичні визначення вчинку / В. О. Татенко // Основи психології : підручник / [за ред. О. В. Киричука, А. В. Роменця]. – 4-е вид, стереотип. – К. : Либідь, 1999. – С. 424–444.

О. Л. Морін,
м. Київ

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО
САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ В УМОВАХ
ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

У статті розкрито попередні результати проведеного лабораторією трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України дослідження змісту та педагогічних засобів підготовки учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання.

Ключові слова: *зміст і педагогічні засоби підготовки учнів старших класів до професійного самовизначення, профільне навчання.*

Актуальність дослідження науково-методичного забезпечення професійного самовизначення учнів старших класів визначається суттєвими змінами життєвих пріоритетів усього суспільства, які відбулися за останнє десятиріччя. Усі перетворення в країні, особливо у галузі освіти, мають бути спрямовані на підготовку учнівської молоді до успішної адаптації до швидкоплинної життєвої ситуації та евентуальної професійної самореалізації у різних видах фахової діяльності. Останнє обумовлено соціально-економічною ситуацією в країні, яка визначається загостренням суперечності між професійними устремліннями випускників загальноосвітніх навчальних закладів і вимогами сучасного ринку праці. Розв'язати цю суперечність виявляється можливим засобами активізації процесу професійного самовизначення учнівської молоді.

Упродовж 2011–2013 рр. співробітниками лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України здійснюється науково-дослідна робота з обґрунтування та експериментальної перевірки змісту та педагогічних засобів підготовки учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання.

Теоретико-методологічну основу означеної науково-дослідної діяльності лабораторії становлять праці К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Л. Анциферової, Г. Балла, А. Голомштока, В. М'ясищева, Н. Пряжнікова, К. Платонова (теоретико-методологічні основи професійного самовизначення особистості); Л. Ботякової, О. Колесникової, Д. Костянтинівського, А. Мордовської, Є. Павлутенкова, А. Федоришина, І. Чечель, П. Шавіра та інших (психолого-педагогічні основи формування у старшокласників готовності до професійного самовизначення); Ж. Вірна, Л. Йовайши, Є. Клімова, Г. Левченка, В. Сидоренка, А. Сазонова, В. Симоненка, М. Тименка, Д. Тхоржевського, М. Янцура, О. Ястремської та інших (методи активізації професійного та особистого самовизначення, методичні основи профорієнтації); Н. Побірченко, В. Синявського (проблеми психології профорієнтації та професійного розвитку особистості).

Також непересічне науково-практичне значення для здійснення науково-дослідної роботи має доробок іноземних учених, таких як А. Адлер, Е. Берн, Л. Бонцори, Е. Гінзберг, Дж. Голланд, Л. Мітіна, Ф. Парсон, М. Пряжніков, Г. Резапкіна, Н. Родичева, В. Сахарова, Д. Сьюпери, С. Фукуяма, К. Хорні М. Чистяков, С. Чистякова та інші.

Необхідно зазначити, що дослідження було розпочато на певному підґрунті. Педагогічним аспектам проблеми формування готовності до професійного вибору в умовах профільного навчання присвячено роботи співробітників, здобувачів і аспірантів лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України: Т. Бабко, Л. Гуцан, Д. Закатнова, В. Мачуського, О. Мельника, О. Моріна, А. Назарчука, С. Осадчого, М. Піддячого, М. Шабдінова, Н. Шевченко та інших.

Крім того, під час проведення науково-дослідної роботи ми продуктивно співпрацювали і спиралися на науково-методичний доробок вітчизняних наукових організацій, таких як: лабораторія професійної орієнтації і виховання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, відділ психології профорієнтації та психології розвитку особистості Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України, лабораторія профільного навчання та профконсультацій Інституту педагогіки НАПН України. Ці установи досліджують інші аспекти професійної орієнтації учнівської молоді та дорослого населення.

Метою запропонованої статті є здійснення аналізу попередніх результатів проведеного протягом 2011–2013 рр. дослідження змісту та педагогічних засобів підготовки учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання.

Під час проведеної науково-дослідної роботи:

- уточнено поняття готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання і визначено його як змістовно-синтетичне особистісне новоутворення, що формується у процесі цілеспрямованого педагогічного впливу й забезпечує узгодження учнем знань про зміст і структуру професій, їхніх вимог до суб'єкта зі сформованими в процесі розвитку пріоритетними можливостями та потребами, а результатом постає вибір напряму майбутнього професійного шляху;

- розроблено структуру, критерії, показники і рівні сформованості готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання;

- з'ясовано, що сутність проблеми підготовки учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання полягає насамперед у активізації процесу саморозвитку особистості;

- дібрано методики для діагностування рівнів сформованості в учнів старших класів досліджуваного особистісного новоутворення;

- під час до формувальних зрізів виявлено рівні сформованості готовності учнів старших класів до професійного самовизначення у контрольних і експериментальних групах, а саме: високий – 26,1 % експериментальна і 25,3 % контрольна, середній 35,1 % експериментальна і 34,2 % контрольна, низький 38,8 % експериментальна і 40,5 % контрольна.

- визначено, що зміст процесу формування готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання реалізується за трьома блоками:

- 1) знання про світ професій (види професійної діяльності та їхні вимоги до людини в умовах сучасного ринку праці);

- 2) формування образу “Я” (знання про індивідуально-психологічні особливості, можливості і домагання, напрями самовдосконалення до рівня вимог обраної професії);

- 3) технологія професійного самовизначення (уміння будувати найближчу індивідуальну освітню траєкторію, навички складання та корегування основного і резервного професійного плану);

- встановлено, що провідними педагогічними засобами формування готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання є курс профорієнтаційного спрямування “Побудова кар’єри” для учнів 10–11-х класів загальноосвітніх шкіл, комплекс професіографічно-дослідницьких завдань, професійні випробування у формі проектних робіт, а також спеціально організовані практично спрямовані форми роботи: диспути, вечори, круглі столи (наприклад, на теми “Моя життєва програма”, “Як досягти професійного успіху?”, “Мої освітні і професійні перспективи” тощо); зустрічі з випускниками навчального закладу, які б знайомили з обраними ними професіями; екскурсії на підприємства виробничої і не виробничої сфери, до Державної служби зайнятості населення тощо.

Отже, сутність проблеми науково-методичного забезпечення підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення в умовах профільного навчання розглядається нами як завдання створення сприятливих умов цілеспрямованої спільної діяльності суб’єктів навчально-виховного процесу профільної школи з метою активізації професійного саморозвитку особистості з урахуванням динамічних вимог сучасного, насамперед регіонального, ринку праці.

Нами встановлено, що в основу означеної підготовки має бути покладено парадигму – саме у межах понять “ставлення” і “самоставлення” розкривається у всій значущості професіоналізм особистості як домінантний фактор детермінації

професійного саморозвитку, який забезпечує не лише проходження процесів самопізнання, самооцінки, самовизначення та самовдосконалення, а й саморозуміння та самоприйняття власної неповторності. У результаті в цій особистісно-творчій діяльності минуле і теперішнє утворюють вектор майбутнього в індивідуальному баченні та визначають особистісні смисли, які детермінують конкретні етапи життєвого шляху особистості.

Водночас, результати проведеної лабораторією протягом 2011–2013 рр. науково-дослідної роботи свідчать про необхідність посилення професійно-практичної спрямованості змісту профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю і доцільність залучення до цього процесу якнайширшого кола освітніх і громадських установ. Прагнення сучасної загальноосвітньої школи зробити свого випускника професійно мобільним і конкурентоздатним на ринку праці потребує модернізації традиційного змісту, форм та методів професійної орієнтації учнівської молоді, упровадження сучасних педагогічних технологій активізації професійного самовизначення особистості, залучення до цього процесу щонайширшого кола зацікавлених осіб.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с.
2. Гуцан Л. А. Особливості професійного самовизначення учнівської молоді в умовах профільного навчання / Леся Андріївна Гуцан // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Вип. 15, кн. 1. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2011. – С. 354–359.
3. Мельник О. В. Проблеми професійної орієнтації учнівської молоді та перспективні напрями їх вирішення / Олександр Васильович Мельник // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Вип. 15, кн. 1. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2011. – С. 283–293.

Т. Ф. Алексєєнко,
м. Київ

СОЦІАЛЬНА ПОВЕДІНКА ОСОБИСТОСТІ І ГРУПИ: МОТИВИ, МОДЕЛІ, ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ

У статті розглянуто сутність соціальної поведінки, основні мотиви, механізми і закономірності розвитку, її відображення в різних моделях, запропоновано до аналізу новий тип соціальної поведінки у середовищі сучасних підлітків і молоді - ризикованої.

Ключові слова: соціальна поведінка; мотиви, механізми, закономірності розвитку соціальної поведінки, ризикована поведінка.

Зовнішнім проявом міри духовності особистості, одним із вимірів соціальності є її поведінка як сукупність видимих вчинків і дій, що так чи інакше зачіпають інтереси інших людей, великих та малих соціальних груп та відображають рівень засвоєння нею соціальних норм, правил, принципів життєдіяльності в умовах взаємодії з оточуючим довкіллям. Сутність соціальної поведінки найбільшою мірою розкривається у контексті групової поведінки людини. Соціальна поведінка особистості репрезентується її

соціально-психологічним досвідом, соціально-ціннісними орієнтаціями та соціальними позиціями і ролями, які вона займає і виконує у соціумі, в першу чергу в групі свого членства. З цим пов'язана актуальність її осмислення на сутнісному та змістовному рівні, а також у контексті тих механізмів, які є її основними чинниками формування і практичного вираження в різних моделях. Саме такими є мета та завдання даної статті.

Теоретичний аналіз проблеми переконує в тому, що у вивченні соціальної поведінки, її мотивів і потреб вчені зверталися в різних контекстах, зокрема: їх генези і функціональної обумовленості (Л. Божович, М. Лисіна); ієрархії мотивів і мотивації (А. Леонтьєв); диспозиції потреб особистості та регуляції соціальної поведінки (В. Ядов); генези потреби “бути особистістю” (І. Бех, А. Петровський, В. Петровський); як способу вияву активності особистості (Л. Орбан-Лембрик), щодо структури мотивів соціальної поведінки (І. Алтуніна); розвитку мотиву і мотивації досягнення успіху, їх позитивного підкріплення (О. Кононко, Т. Фасолько, Х. Хекхаузен, Д. Маккелланд, Дж. Аткинсон, К. Левин), походження мотивації влади з комплексу неповноцінності (А. Адлер); ситуаційних детермінантів поведінки, раціонально обумовлених вчинків, поведінкових реакцій (Г. Олпорт); механізмів виникнення нових мотивів і мотивацій через оперантне наuczіння (Б. Скіннер), в різних видах відхилень (О. Пилипенко, В. Оржеховська, Т. Федорченко) та ін.

Однак, не зважаючи на високий інтерес до соціальної поведінки представників різних наук, у тому числі психології, соціології, соціальної психології, педагогіки тема залишається недостатньо вивченою і актуальною, оскільки соціальне життя та його прояви є надзвичайно динамічними і багатовимірними. І вже цим можна пояснити те, що наука про поведінку розвивалася на кількох принципових підходах, розроблених в межах теорій особистості, а саме:

– *зміщеної активності* – визначається інстинктами. Цей підхід закладено в психодинамічну теорію особистості З. Фрейда. [6, с. 116–111];

– *механістичному* – визначається впливом оточуючого середовища і завжди є прогнозованою, її можна контролювати (положення теорії оперантного наuczіння Б. Ф. Скіннера) [6, с. 337–351];

– *ціннісного підкріплення* – на основі очікувань та ціннісного підкріплення, яке мінімізує покарання та максимізує заохочення у складних життєвих ситуаціях (положення теорії соціального наuczіння Дж. Роттера) [6, с. 415–417];

– *інтераkційного* – у контексті таких детермінант поведінки, як риси характеру особистості та ситуаційні перемінні її життя; у відповідності до уміння людини усвідомлювати власні здібності у вибудовуванні такої поведінки, яка найбільшою мірою відповідає поставленим цілям та наявної ситуації (Г. Олпорт, А. Бандура) [6, с. 300];

– *диспозиційний* – визначається базисною структурою рис характеру, яка впливає на поведінкові реакції і постійність поведінки людини навіть у часі і в змінених умовах життя. (Г. Олпорт) [6, с.271–303];

– *модельовання* – правила поведінки формуються під впливом побаченого і почутого, внаслідок спостереження за іншими. Основними компонентами такого

соціального навчіння через спостереження є: увага, запам'ятовування, відтворення і закріплення дії на основі позитивного підкріплення та самопідкріплення і саморегуляції шляхом встановлення певної планки власних досягнень; на основі врахування попереднього досвіду успіхів та невдач, досвіду інших; під впливом вербальних переконувальних та на основі емоційних підйомів, внаслідок самоконтролю як спланованої взаємодії з найближчим оточенням. (А. Бандура) [6, с. 380–392; 405];

– *мотиваційно-потребнісний* – у контексті двох глобальних категорій мотивів: дефіцитарних – пов'язаних із задоволенням фізіологічних потреб і мотивами росту – метапотребами – пов'язаними з розширенням світогляду, набуттям нового соціального досвіду, з актуалізацією особистісного потенціалу і досягненнями. Схематично вони знайшли своє відображення в ієрархії потреб (А. Маслоу) [6, с. 487–501];

– *компенсаторний* – на основі комплексу неповноцінності людини внаслідок її фізичних обмежених можливостей, надмірної опіки, відчуття покинутості та певної соціальної ізольованості, або комплексу зверхності над іншими внаслідок перебільшення власних здібностей і постійного бажання визнання (психодинамічний напрям в теорії особистості – індивідуальна теорія особистості А. Адлера) [6, с. 168–171];

– *феноменологічний* підхід ґрунтується на визнанні *феноменальності* природи людини, яка на рівні поведінки може розкриватися в тому, що: різноманітні форми поведінки виявляються в умовах відсутності будь-яких обмежень; поведінка особистості, як і сама особистість, є унікальними у сприйнятті іншими і часто ґрунтуються на суб'єктивному досвіді. Її можна зрозуміти тільки на основі холистичності, а пояснити – з позиції “Я-концепції” “Хто Я?” в категоріях позитивного і негативного образу себе (феноменологічна теорія особистості К. Роджерса [6, с. 529–551];

Підсумовуючи можна зазначити, що кожен із цих підходів розроблявся в межах різних теорій особистості і на прикладі різних цільових груп (клієнтів). Але, на наш погляд, у своїй сукупності вони можуть слугувати обґрунтуванню різних моделей соціальної поведінки особистості і групи. Прийняття такої сукупності є просто необхідним, оскільки соціальне середовище складається з різних типів суб'єктів, що обумовлює і множинність поведінкових реакцій, механізмів їх формування та детермінованість різними чинниками зовнішнього і внутрішнього життя. Всі названі підходи тією чи іншою мірою розкривають основні характеристики різних моделей поведінки, а в своїй сукупності пояснюють особливості її формування, прояву і сприйняття в оцінці інших та самооцінці. Ігнорування будь-якого із них обмежить уявлення про соціальну поведінку у її багатовекторності і багатовимірності.

Поведінка особистості тісно пов'язана з її актуальними соціальними потребами і значною мірою детермінується ієрархією її мотивів. До актуальних соціальних потреб, найперше, відносяться ті, що пов'язані з потребами перебування у групі (колективі) собі подібних (за віком, інтересами, переконаннями тощо), потребами спілкування та самореалізації у своїх потенціях, а до мотивів – ті, що пов'язані з особливостями сприйняття себе та

оточуючих, а також із взаєминами з іншими. Ієрархія мотивів формується відповідно до уявлень про ідеал, необхідне і під впливом різних соціальних ситуацій та соціокультурних умов того середовища, в якому особистість перебуває.

Численні відхилення у поведінці від прийнятих норм у більшості випадків свідчать про наявність конфлікту між суспільними та особистісними інтересами, а також спробу людини уникнути виконання певних зобов'язань, відповідальності, подолати свою невпевненість, компенсувати неувагу до себе та своїх потреб і проблем, захистити власну самість, перевірити свої можливості.

Мотивація соціальної поведінки також може бути представлена на основі певної типології. До основних мотивів соціальної поведінки можна віднести наступні:

- *мотив досягнення людини* (він реалізується в активних прагненнях до високих результатів своєї діяльності, професійної успішності, високого життєвого комфорту, духовного вдосконалення, певних переваг над іншими тощо). Його розвитку сприяє здатність особистості пов'язувати досягнуті результати з цілеспрямованими діями і затраченими зусиллями, інтелектуальний рівень;

- *мотив аффіліації* (розкривається на рівні встановлення, підтримки, збереження гарних людських стосунків з іншими, в першу чергу з референтної групи, усвідомлення їх цінності);

- *мотив влади* (формується, як правило, на основі комплексів неповноцінності чи завищеної самооцінки людини. Реалізується в різних видах поведінки, спрямованої на контроль над іншими людьми, їх залякування, примус, маніпулювання їхньою свідомістю, шантаж).

Осмислення визначених мотивів підштовхує до висновку, що в реальному житті вони практично не зустрічаються у чистому вигляді, хоча їх чітке домінування можна прослідкувати на прикладі окремих осіб та в окремих соціальних ситуаціях самоствердження. Здебільшого такі мотиви зустрічаються у комбінованому вигляді і ситуативно виходять на домінуючі позиції у системі мотивації соціальної поведінки особистості.

Очевидно, що передумови розвитку соціальної поведінки, її мотивації спостерігаються вже у ранньому дитинстві, коли діти в своїх оцінках різних фактів, ситуацій, ставлень ще залежні та орієнтовані на оцінки найближчих дорослих. Для цього періоду розвитку дитини у її поведінці характерне наслідування, яке підкріплюється оцінками з боку найближчого оточення. Значний вплив на розвиток соціальної поведінки дитини у цьому віці має потреба у спілкуванні, ступінь її прив'язаності до батьків, емоційна захищеність та контакт з іншими дітьми.

У дошкільному віці дитини вже достатньо чітко прослідковуються певні лінії соціальної поведінки. Їхньому оформленню значною мірою сприяють групові ігри, особливо сюжетні, соціально-рольові та на соціально-побутові теми, які стимулюють розвиток мотивів соціальної поведінки, і, насамперед, мотиви досягнень, аффіліації і просоціальної поведінки, яка розкривається на рівні бажань і фактів допомоги, співчуття та співпереживання, в альтруїзмі.

Значною мірою розвитку і закріпленню моделей соціальної поведінки сприяють постійні контакти з ровесниками, наявність серед них друзів.

У молодшому шкільному віці, внаслідок зміни ситуації соціального розвитку дитини у зв'язку з тим, що вона отримує новий статус (стає учнем), потрапляє в нове соціальне середовище (шкільне), розширює коло свого спілкування (з однокласниками), включається в інший режим роботи (навчальний процес), який поступово стає провідним видом діяльності, розширюється діапазон і поглиблюється зміст вимог, які до неї висуваються, спостерігається диференціація у свідомості дитини тих факторів, від яких залежить досягнення цілей, пов'язаних з мотивами соціальної поведінки, формування власних адекватних оцінок і самооцінок у цих досягненнях, акцентування уваги на міжособистісних взаєминах.

Молодші школярі завжди виявляють готовність прийти на допомогу тим, хто її потребує, але, як правило, ще не мають чітких соціальних мотивів: у цьому віці для них просто важливо не бути самотніми (саме тому вони з таким задоволенням включаються у виконання різних групових завдань, емоційно реагують на вдачі і невдачі всього класу, переживаючи їх як власні. Однак, мотив досягнення в різних видах діяльності, простежується як один із домінуючих. Очевидно, цим можна пояснити наявні у молодших школярів з цього приводу ревності, конкуренцію дітей, їхні переживання і страхи, які в крайніх вираженнях навіть спричиняють суїцидальну поведінку.

У підлітковому віці діти, як правило, диференційовано виокремлюють і дають оцінки різним видам соціальної поведінки. Однак, самі оцінки ще достатньо суб'єктивні, емоційно забарвлені. Безпосередній прояв соціальної поведінки не має чітких тенденцій, оскільки знаходиться у діапазоні крайніх оцінок доброго і поганого, а також детермінується потребами визнання, активного включення у колектив ровесників і, в зв'язку з цим, страхами бути знехтуваними. Готовність прийти на допомогу іншому, найчастіше, визначається не стільки потребою в цьому інших, скільки особистісним відношенням до конкретної людини, її сприйняттям як хорошої чи поганої.

На наш погляд, у площині такого суб'єктивного ставлення можна шукати і пояснення щодо проявів жорстокості підлітків у колективі ровесників чи по відношенню до інших, які викликають у них певні негативні емоції. Однак, якщо говорити про модель групової поведінки підлітків, то у фактах їх жорстокості (навіть до випадкових осіб) значну роль відіграє фактор "натовпу", коли всі діють солідарно, "як один", та фактор "групової, солідарної сили", який майже завжди гарантує переваги. Але у такому процесі самоствердження групи завжди є зачинщик, лідер. У мотивації соціальної поведінки підлітків домінують мотиви солідарності (в основі яких страх бути знехтуваними) та особистісних досягнень. Особисті досягнення також визначаються здебільшого потребами виділитись, похизуватись, продемонструвати свою силу впливу на інших.

У старшому шкільному віці діти, як правило, усвідомлюють і об'єктивно оцінюють можливі вигоди і втрати у контексті різних моделей соціальної поведінки. Можуть достатньо точно оцінювати і співставляти між собою цілі тієї чи іншої поведінки, засоби їх досягнення, їх доступність та правомірність, а також

прогнозувати можливий її соціальний результат. Вони значно більшою мірою цікавляться сутністю різних соціальних мотивів, аналізом мотивів власної поведінки і схильні до того, щоб аналізувати соціальні вчинки інших людей. У такому аналізі їх особливо цікавить моральний аспект поведінки і моральна оцінка відповідних вчинків. Це значною мірою позначається і на прийнятті ними рішення про те, допомагати чи не допомагати іншому, адже в його основу покладається оцінка не тільки того, чи справді така допомога необхідна, чому саме він має допомагати, але й які наслідки може мати така допомога для кожної із сторін, що подумає з цього приводу його оточення. Готовність прийти на допомогу іншому і її надання у цьому віці дитини виявляються вже на основі оцінки об'єктивної необхідності такої допомоги. У соціальній поведінці старшокласників вже достатньо чітко проглядається планування міжособистісних контактів, встановлення гарних взаємин з тими чи іншими людьми. Мотивація соціальної поведінки старшокласників орієнтована на соціальну успішність і формується на основі усвідомлення соціальних очікувань, власних можливостей і соціальних домагань. Тобто, корелюється з актуальними потребами у розвитку і самореалізації особистості даного віку, її соціального становлення.

Отже, соціальна поведінка особистості формується на основі її соціальної мотивації, зокрема, соціальних потреб щодо приналежності до соціальної групи (чи груп), потребами спілкування, потребами повноцінної самореалізації і потребами соціального визнання. Домінуючим мотивом соціальної поведінки особистості можна вважати мотив соціальних досягнень, який на кожному з етапів її соціального розвитку наповнюється конкретним змістом, відповідно до актуальних потреб розвитку і самореалізації, індивідуальних можливостей і здібностей.

Прослідковується певна закономірність у формуванні соціальної поведінки особистості на кожному етапі її розвитку, яка відображає: схожість механізмів її формування, певну наступність, постійне збагачення змісту і форм по мірі виникнення нових потреб, накопичення соціального досвіду на особистісному рівні, його адекватної оцінки та врахування, а також обумовленість соціальними нормами і правилами, індивідуальними можливостями і здібностями, соціальними очікуваннями референтної групи та власними амбіціям (соціальними домаганнями).

Однак, у найбільш загальному вираженні, соціальну поведінку можна класифікувати тільки за ознакою соціальної спрямованості. На цій підставі загальноприйнято виокремлювати просоціальну (як соціально позитивну), девіантну і асоціальну – агресивну (делінквентну, кримінальну) моделі поведінки. Однак, в останні роки актуалізується проблема ризикованої поведінки – небезпечної поведінки, яка містить ризики для здоров'я чи особистісного розвитку носія такої поведінки, а також його оточення. Її не завжди можна ототожнювати з девіантною поведінкою, яка виходить за межі норм, – це швидше, необдумані та нерозсудливі вчинки.

Ризикована поведінка інтенсивно розвивається і виявляється у середовищі підлітків та молодіжної субкультури. Вона також багатовекторна, пов'язана з ранніми і нерозбірливими статевими стосунками, вагітністю неповнолітніх, ризиками захворювання ВІЛ/СНІДОМ, потраплянням в тенета порноіндустрії,

різних релігійних сект, з торгівлею людьми, іншими видами віктимізації тощо. Зазначу, що в лабораторії соціальної педагогіки виконані і вже захищені дисертаційні дослідження з проблеми профілактики торгівлі дітьми (Л. Ковальчук) і профілактики ВІЛ/СНІДУ у неповнолітніх засуджених (Т. Журавель).

Однак необхідно привернути увагу до таких видів ризикованої поведінки, які ще не стали предметом спеціального обговорення. Зокрема, до наступних категорій осіб та груп з ризикованою поведінкою, якими є:

- *дігери* – екстримали, які здійснюють походи без будь-яких страхувань в каналізаційних колекторах, ходять по тросах вантових мостів, стрілах висотних кранів;
- *зацепери* – чіпляються до вагонів електропоїздів у метрополітені, катаються на дахах електропоїздів, де напруга 27 000 V;

- *сталкери* – мандрують у непрохідних хащах в зоні радіаційного зараження внаслідок аварії на Чорнобильській атомній електростанції та у відселених під час евакуації селищах і містах, в тому числі м. Прип'ять. Проникають на інші покинуті промислові об'єкти, де конструкції знаходяться в аварійному стані.

Ризик для них полягає в тому, що вони, по суті, йдуть шляхом смерті, ризикують власним здоров'ям і життям. Ризик для інших – у тому, що свої відео про це викладають у мережі Інтернет, і їхні “геройства” намагаються повторити непідготовлені діти, які травмуються і гинуть.

Ще кілька прикладів, з ігрової індустрії, зокрема про *паркур ігри*. *Паркур* має кілька видів: білдерінг – лазання по стінах висотних будівель, скелях, деревах; дроп – стрибки з висоти; спрін – стрибки через перешкоди, не торкаючись їх (машини, кущі, стіни); акураси – стрибки на поручні, парапети тощо. Тих, хто займається паркуром – переміщенням і подоланням перешкод тільки завдяки мистецтву володіння своїм тілом – називають трайсерами. Це не вид спорту, а філософія свободи, комплекс екстримальних видів, так би мовити, економного фітнесу. У паркурі завжди є можливість вразити перехожих. Поряд з позитивним, що дає паркур (вольовий, фізичний розвиток), він є дуже травматичним видом спортивних розваг.

У кожному з подібних екстримальних видів захоплень, очевидно, приваблює філософія свободи, самостійності, новизна побаченого, відчуттів і переживань, можливість зробити вчинок, яким би захоплювались інші. Зважаючи на те, що таким екстримом захоплюються підлітки чи особи юнацького віку, це, насамперед, боротьба за “значимість”. Спосіб довести (доказати), що вони вміють робити щось таке, чого не вміють інші. Досить часто передумовами розвитку таких ризикованих захоплень є специфічні взаємини батьків і дітей, або таке сімейне виховання, яке вибудовується на системі різних заборон, особливо того, що супроводжується яскравими емоційними враженнями (все “не можна”). Вирвавшись із сімейного середовища, діти шукають таких сильних емоцій і отримують їх в екстримі.

Відносини “свободи – залежності” також завжди супроводжують взаємодію групи та особистості у контексті проблеми *мобінгу та булінгу*, яка пов'язана з вчиненням тиску і насилля над іншими – це яскраво виявляється в актах насилля у шкільному середовищі, у неформальних групах ровесників. На наш погляд, ризикована поведінка підлітків і молоді потребує спеціального дослідження.

Список використаної літератури

1. Алексєєнко Т. Ф. Мотивація соціальної поведінки та механізми її формування /Т. Ф. Алексєєнко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць ; редкол.: І. Д. Бех, В. М. Оржеховська, В. В. Вербицький та ін. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д. Г., 2010. – Вип.14, кн.1. – С. 12–21.
2. Алтунина И. Р. Структура и развитие мотивов социального поведения : учеб. пособие / И. Р. Алтунина. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. – 112 с.
3. Вебер М. Избранные произведения (пер. с нем.) / [Сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайденко]. – М., 1990. – С. 602–643.
4. Лащова Л. А. Социологическая теория девиантного поведения / Л. А. Лащова, М. Ф. Шурупова // Социально-политический журнал. – 1993. – № 4.
5. Фролов С. С. Социология : учебник [для высших учебных заведений] /С. С. Фролов. – М. : Наука, 2000 – 256 с.
6. Хьелл Л. Теория личности. Основные положения, исследования и применение /Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб : Издательство “Питер”, 2000. – 608 с.

І. А. Абашина,
м. Донецьк

СУЧАСНЕ ВИХОВАННЯ: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ

У статті розглянуто основні проблеми в сучасному вихованні та шляхи їх вирішення, може бути застосована керівниками загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів.

Ключові слова: *виховання, навчання, освітній процес, сучасний зміст виховання, технологія виховання*

У сучасному українському суспільстві немає державного, політичного, громадського діяча, вченого, політолога, робітника чи селянина, який не висловився б з приводу виховання й поведінки дітей і молоді, її ставлення до праці, культури, освіти, духовності тощо. І це не дивно. Адже молоде покоління громадян України переймає той спадок, який передають йому сім'я, суспільство, і є таким, яким його виховала сім'я, суспільство, держава засобами своєї політики, ідеології, соціально-виховних інститутів освіти, культури тощо.

Увага держави, її політики до виховання молодих поколінь широко відображена у сформульованих статтях і положеннях Конституції України, Законах України “Про освіту”, “Про середню школу”, “Про дошкільну освіту”, “Про позашкільну освіту”, “Про сім'ю і шлюб”, “Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті”, у багатьох державних документах, концепціях, програмах з організації навчання і виховання дітей та молоді.

Значна увага приділяється цій проблемі і в багатьох дослідженнях з педагогіки та психології. У педагогічній науці знайшли своє відображення, теоретичне і практичне розв'язання питання дидактики, методики управління та інноваційні технології навчання. Помітні зусилля і в дослідженнях психологічної науки, зокрема щодо розвитку особистості, забезпечення психологічного супроводу у навчанні і вихованні дітей та молоді.

Сучасна ситуація у світі висуває нові вимоги до навчальних закладів. Виникла нагальна потреба реформування існуючих раніше форм і методів у якісно нову систему освіти та виховання дітей, яка вимагає від педагогів нових, нетрадиційних

підходів до організації освітнього й виховного простору. Адже саме в навчальному закладі наявний величезний потенціал для створення системи виховної роботи, яка б підняла на новий якісний рівень ефективність виховання підростаючого покоління. Зміст навчальної освіти та виховання є дуже специфічним і ґрунтується на інших засадах. Такими засадами є особистісні замовлення дітей і їхніх батьків. Ці замовлення постійно розвиваються, варіюються, у чому і простежується безперервна динамічність цієї ланки освіти, її нестандартність та варіативність. Особливість освіти полягає і в тому, що сам зміст навчання є виховним і проектує такі педагогічні методики та технології, які могли б якнайповніше допомогти дітям зорієнтуватися і самореалізуватися в складній багатогранній соціокультурній ситуації.

Освіта й виховання – процес безперервний. Він не має фіксованих термінів завершення і послідовно переходить з однієї стадії в іншу, від створення умов, сприятливих для творчої діяльності дітей і підлітків, до забезпечення їхнього співробітництва у творчому процесі та самостійної творчості, яка і формує потребу особистості в подальшому творчому сприйнятті світу.

Питання виховання особистості завжди привертало увагу педагогів і психологів. У наш час, коли відбуваються докорінні зміни суспільного життя, переосмислюються соціокультурні цінності, вони набувають особливої актуальності. Зміна ідеологічних орієнтацій суспільства часто супроводжується наростанням в учнівському середовищі соціальної апатії, злочинності, озлобленості, нігілістичного ставлення до принципів моралі, зниженням рівня культури спілкування, втратою життєвого оптимізму та іншими негативними проявами. Усе це вимагає нових педагогічних підходів та виховних технологій.

Метою виховання є становлення громадянина України, патріота своєї країни, готового самовіддано розбудовувати її як суверенну, незалежну, демократичну, правову і соціальну державу, здатного виявляти національну гідність, орієнтуватися у своїх обов'язках і правах, цивілізовано відстоювати їх, сприяти громадянському миру і злагоді в суспільстві, поводитися компетентно, бути конкурентоспроможним, успішно самореалізуватися в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал, носій культури.

Умовою повноцінного становлення особистості виступає доцільно організований навчальний процес. Виховання і навчання є двома взаємопов'язаними сторонами єдиного педагогічного процесу, які доповнюють одна одну. Виховання як діяльність, спрямована передусім на формування мотиваційно-ціннісної сфери особистості, має узгоджуватися з навчанням як процесом збагачення пізнавальних можливостей особистості. Єдність виховання і навчання обумовлена спрямованістю обох процесів на формування соціально зрілої особистості, реалізацію її творчих здібностей.

Доцільно організоване за змістом і формою навчання містить у собі потужний виховний потенціал: уводить дитину у світ світоглядних ідей, формує соціальні настанови та ціннісні орієнтації, розвиває гуманістичну спрямованість духовні та матеріальні потреби: знайомить із зразками моральної поведінки, з формами спільної діяльності та спілкування особистості з колективом.

Освітній процес організовується таким чином, щоб питома вага навчальної інформації про навколишній світ гармонійно поєднувалася з інформацією,

пов'язаною з особистісним становленням, із процесом удосконалення моральної свідомості й поведінки дітей та учнівської молоді. Доцільно організований і гуманістично спрямований виховний процес сприяє реалізації навчальних завдань – формуванню цілісної картини світу, збагаченню морального досвіду дитини, уявлень про зв'язок навколишнього світу і внутрішнього життя особистості.

Сучасний зміст виховання в Україні становить науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, які характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, самої себе, праці, природи, мистецтва. Система цінностей і якостей індивіда розвивається і виявляється через його власні ставлення. Цей процес передбачає поєднання інтересів особистості – вільного саморозвитку і збереження своєї індивідуальності; суспільства – саморозвиток особистості має здійснюватися на моральній основі; держави, нації – діти мають зростати, стати національно свідомими громадянами, патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі.

Ціннісне ставлення особистості до суспільства і держави виявляється у таких якостях, як патріотизм, національна самосвідомість, правосвідомість, політична культура та культура міжетнічних стосунків.

Аналіз сьогоднішньої педагогічної практики засвідчив, що технології виховання будуть результативнішими, якщо ґрунтуватимуться на меті, завданнях та принципах, розроблених в Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні.

Педагогічну технологію виховання характеризують два принципових моменти: гарантованість кінцевого результату; проектування майбутнього виховного процесу.

Технологія виховання підростаючого покоління – це не застигла, обмежена жорсткими рамками модель виховного процесу. Вихід на технологічний рівень проектування виховного процесу робить педагога високопрофесійним спеціалістом, розкріпачує його, виступає альтернативою формалізму, значно підсилює роль самого вихованця, розкриває нові горизонти розвитку творчості. Під технологією виховання варто розуміти певну технологічну оболонку – простір, в якому комфортно й учителю, і вихованцеві.

Світовий досвід розвитку педагогічної теорії і практики переконливо свідчить, що кожен народ упродовж віків створює власну національну систему виховання й освіти. В епоху державного та духовного відродження України пріоритетна роль належить національній системі освіти й виховання, яка має забезпечити вихід молоді незалежної української державності на світовий рівень.

Сучасна українська національна система виховання ґрунтується як на досягненнях рідного народу, його культурно-історичних традиціях, так і на кращих здобутках інших народів світу, оскільки український народ є не тільки творцем самобутнього національного, але й активним співавтором світового досвіду виховання. Успішна розбудова України як держави засновується на вихованні в громадян духовних, морально-етичних цінностей, любові до Батьківщини. Саме тому необхідний активний пошук орієнтирів для сучасного виховання на основах

національної духовності і самосвідомості, надбаних віками, що мають позачасове значення: духовність, державність, патріотизм, соборність, милосердя, благодійність, цілеспрямованість, соціальний розвиток, відповідальність.

Специфіка практичної діяльності в навчальному закладі впливає на формування змісту виховної системи, яку кожен педагогічний колектив моделює згідно з власною програмою розвитку та виходячи зі своїх цілей і завдань. Інновацією навчально-виховного процесу є організація спільної творчої діяльності педагога й дитини, педагога і групи, що сприяє становленню особистості. Позашкільний навчальний заклад за своєю структурою є організованою системою виховного впливу однолітків один на одного; посередником між світом дитинства та світом дорослих, що створює умови для гармонізації досвіду особистих і колективних відносин.

Слід пам'ятати, педагогіка – це не тільки наука, це – мистецтво. А мистецтво має своє національне вираження. Крім того, педагогіка як наука й мистецтво стосується особливої, властивої тільки їй сфери – формування людини, особистості з притаманними їй національними рисами, суспільно-побутовими ознаками. Педагогіка через виховання дітей і молоді відтворює та розвиває в кожному наступному поколінні народ, націю. Тому й національний підхід у науковому вирішенні педагогічних проблем є обов'язковим. Виховання українця, який любить свій народ і з пошаною ставиться до інших народів, без української національної педагогіки неможливе та малоуспішне.

Список використаної літератури

1. Законодавство України про освіту. – К., 2002.
2. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. – Чернівці : Видавничий дім “Букрек”, 2005.
3. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. /А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. І. Шпак. – К. : Просвіта, 2000.
4. Постовий В. Г. Виховання дітей в нових соціокультурних умовах української родини / В. Г. Постовий // Український соціум. – 2004. – № 2 (4). – С. 103–108.
5. Стельмахович М. І. Народна педагогіка / М. І. Стельмахович. – К. : Рад. шк., 1985.

С. А. Васильєва,
м. Київ

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ШАНОБЛИВОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті визначено, що класичні концепції та сучасні напрями гуманістичної психології і гуманістичної педагогіки, теорії особистості вітчизняної психології та педагогіки є підґрунтям для вивчення проблеми виховання шанобливості у старших дошкільників у дошкільному навчальному закладі.

Ключові слова: гуманістична педагогіка, теорії особистості, виховання шанобливості у старших дошкільників.

Розвиток українського суспільства перебуває у стані трансформаційних процесів. На тлі проявів негативних та руйнівних людських якостей усталені моральні норми вимагають звернення до досвіду їхнього існування та

подальшого ствердження, підґрунтям для яких є гуманізм та орієнтація на духовний розвиток особистості дитини.

Стандарти дошкільної освіти в Україні спрямовують на розвиток базових якостей особистості в основі яких лежать процеси формування моральної поведінки дітей дошкільного віку [3]. Сформовані в дошкільному віці основні моральні спрямованості особистості значною мірою визначають подальше її життя. Уявлення про моральні норми стають підґрунтям для моральних почуттів і мотивів поведінки дітей старшого дошкільного віку, відповідно останні – для виховання моральної поведінки та становлення основ соціальної компетентності. У межах особистісно орієнтованої концепції виховання гуманістична педагогіка спрямовує на виховання у дітей свідомого ставлення до явищ дійсності. Залучення дитини до моральних цінностей людства, які мають на меті творити та зберігати гармонійний розвиток українського суспільства, можливе у процесі виховання.

Виховання гуманістичної спрямованості особистості є пріоритетним завданням сучасної дошкільної освіти України. Звернення до виховання базових якостей особистості дитини (І. Бех, О. Кононко) вмотивовує до розгляду виховання основ гуманізму. Гуманістична психологія – напрям у зарубіжній психології, що є конгломератом досить різних шкіл та спрямувань (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франклін та інші), які мають загальну стратегічну платформу. Представники прагнуть побудувати нову, принципово іншу методологію пізнання людини. Предметом гуманістичної психології є цілісна людина в її вищих, специфічних тільки для неї проявах, у тому числі розвиток і самоактуалізація особистості, її найвищі цінності і смисли, кохання, творчість, свобода, відповідальність, автономія, психічне здоров'я, трансценденції тощо [5]. Психологічні концепції І. Сеченова (розробка методологічних принципів та програм розвитку психології), О. Ухтомського (формування експериментальної психології та використання експерименту у різних галузях психології), В. Зеньківського (принцип індивідуальності у психології та педагогіці; суб'єктно-субстанційна концепція особистості) [2, с. 91; 106] та інші лягли в основу гуманістичної психології ХХ–ХХІ ст. Основною сферою застосування гуманістичної психології є психотерапевтична практика, недирективна психотерапія, гуманістична педагогіка, соціально-психологічний тренінг [5, с. 58].

Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці, які спрямовані на гуманістичний розвиток та моральне виховання, представлені Г. Баллом (концепція особистості у раціогуманістичній психології), І. Бехом (особистісно орієнтоване виховання дитини), І. Божович (концепція формування особистості у дитячому віці), Л. Виготським (культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій та учення про особистість), Г. Костюком (теорія особистості за принципом розвитку), О. Лазурським (психологічна структура особистості), О. Леонтьєвим (особистість у загальнопсихологічній теорії діяльності),

В. М'ясищевим (особистість у психологічній теорії відносин), В. Рибалкою (культурно-психологічна концепція особистості за принципом цінності особистості як феномену культури), С. Рубінштейном (особистість у філософсько-психологічній концепції). Представники гуманістичної педагогіки в галузі дошкільного виховання

(Я. Коменський, Й. Песталоцці, А. Макаренко, В. Сухомлинський) приділяли увагу моральному вихованню дітей дошкільного віку.

Цінними для визначення актуальності нашої наукової роботи є дослідження І. Беха. Відомий психолог у виховному законі загальнолюдської духовності, який є одним із законів життєвої перспективи особистості, проголошує, що людина має бути шанованою, щоб іти своїм вищим людським життєвим шляхом, здобуваючи любов і повагу інших [1, с.14]. Згідно із законом духовності, на нашу думку, кожна людина має усвідомлювати себе шанованою та вміти шанувати іншу людину. Відповідно, людина має в арсеналі особистих якостей саме моральну якість – шанобливість, яку культивує впродовж свого життя.

До питання морального виховання дітей дошкільного віку зверталися відомі психологи та педагоги радянського та пострадянського простору: Л. Виготський, О. Запорожець, В. Котирло, О. Кононко, Г. Морева, С. Якобсон; Л. Артемова, З. Борисова, О. Булатова, Р. Жуковська, Г. Лєскова, Т. Макарова, Д. Менджерицька, В. Сухомлинський, Є. Радіна, К. Ушинський. Р. Буре, А. Виноградова, Р. Іванкова, С. Козлова, В. Нечаєва обґрунтували систему морального виховання дітей дошкільного віку в дитячому садку та сім'ї. О. Вовчик-Блакитна, О. Долинна, В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір, Ю. Приходько, С. Тищенко працювали над проблемою виховання гуманних почуттів у дітей. С. Ладивір, вивчаючи розвиток у дітей гуманного ставлення до близьких дорослих, вважає, що гуманні почуття необхідно і можливо культивувати лише в умовах повноцінної батьківської любові до них. С. Кулачківська, О. Вовчик-Блакитна, Ю. Приходько розглянули розвиток гуманних почуттів у дітей до однолітків, приділяючи уваги партнерству у спілкуванні, рольовим взаєминам у грі, особистісним стосункам дітей у малих дитячих об'єднаннях.

Поняття “виховання”, яке є ключовим для нашого дослідження, розглядаємо як цілеспрямоване управління процесом розвитку особистості, складову процесу соціалізації, що знаходиться під певним соціальним і педагогічним контролем і відбувається через освіту й організацію життєдіяльності вихованців (І. Бех, О. Мудрик, О. Сухомлинська).

Для розгляду поняття “шанобливість” звернемо увагу на такі поняття, як шана – почуття поваги, що ґрунтується на визнанні великих чеснот, суспільної ваги або позитивних якостей кого -, чого-небудь; пошана, повага, шаноба, шанування, поважання, пошанівок; шанобливе ставлення до когось, чогось; зовнішній вияв почуття поваги до кого-, чого-небудь, пошесті, пошани до кого-небудь [4, с. 853]; шаноба – шана; мати шанобу – відчувати глибоку повагу до кого-небудь, бути [4, с. 854] шанованим ким-небудь. Шанувати – відчувати або виявляти глибоку повагу, пошану до когось; поважати; цінуючи когось, вшановувати; надавати чомусь великого значення, цінити; цінуючи, берегти; ставитися з особливою повагою, ніжністю, виявляти турботу, піклування (про членів родини). Шануватися – поводитися пристойно, як належить; гідно триматися, зберігати самоповагу; дбати про себе, про своє здоров'я [4, с. 855].

Аналіз останніх праць засвідчив, що проблема виховання шанобливості як якості особистості фрагментарно висвітлювалась у науковому дослідженні О. Бутенко “Виховання шанобливого ставлення до матері у старших дошкільників”

(2011), методичних рекомендаціях О. Чорної “Виховання у молодших школярів шанобливого ставлення до людей” (2009), статті Т. Кочубей “Батьківська педагогіка В. Сухомлинського: виховання шанобливого ставлення до матері” (2010).

Отже, маємо зазначити, що проблема виховання шанобливості у старших дошкільників у дошкільному навчальному закладі є затребуваною та актуальною у світлі трансформаційних процесів дошкільної освіти в Україні. Ця проблема знайшла відображення у концепціях гуманістичної психології, сучасних напрямках гуманістичної психології (І. Бех, О. Кононко та інші) та гуманістичної педагогіки (С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Євтух, О. Савченко та інші), теоріях особистості вітчизняної психології та педагогіки. Потребують суттєвого дослідження понятійно-категоріальний апарат означеної проблеми, умови та методика виховання шанобливості у старших дошкільників у дошкільному навчальному закладі.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – С. 14.
2. Джерела формування та історія утвердження предметної галузі української психології : колективна монографія / [С. В. Бондар, О. Т. Губко, В. Т. Куєвда та ін.] – К. : Педагогічна думка, 2008. – 224 с.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 102 с.
4. Новий тлумачний словник української мови : у чотирьох томах. Т. 4. / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – К. : Аконті, 1999. – 941 с.
5. Психологічний словник / авт.-уклад. : В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова ; за ред. Н. А. Побірченко. – К. : Наук. світ, 2007. – 272 с.

Н. В. Вишнівська,
м. Київ

ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглянуто стан дослідження питання виховання милосердя в психолого-педагогічній літературі.

Ключові слова: милосердя, людяність, співчуття.

Проблема виховання милосердя у молодого покоління є першочерговою, оскільки майбутнє України неодмінно пов'язане з такими незмінними духовними цінностями людства, як доброта, співчуття, людяність, милосердя.

Проблема виховання милосердя знайшла відображення в працях античних філософів (Аристотеля, Сократа, Демокрита, Платона, Конфуція та інших), які вважали милосердя найвеличнішою чеснотою, яка спонукає людину спрямовувати свою діяльність на користь оточуючих, не вимагаючи матеріальної винагороди.

У християнстві милосердя розглядалося як добродійна риса, без якої немислиме життя. Основу християнського виховного ідеалу у період Київської Русі становили якості людини як образу Божого, люблячої ближнього, благочестивої, милосердної, милостивої та смиренної. Це підтверджується пам'ятками давнього

руського слова (“Повість о Юліане Осоргіноі”, “Житіє Сергія Радонежського”, “Слово Даниїла Заточника”, “Повчання Володимира Мономаха дітям” та інших).

Гуманісти XIV–XVI ст. (Е. Роттердамський, Ф. Рабле, М. Монтень) відстоювали потребу прищеплення дитині загальнолюдських цінностей: гідності, милосердя, співчуття, співпереживання до ближнього, добросердності.

Проблема виховання милосердя у молодого покоління розглядалася у працях Я. Коменського. Педагогічні дослідження Я. Коменського були спрямовані на активні пошуки шляхів ефективного виховання у дітей співчутливого та милосердного ставлення до всього живого. “Особливо необхідно навчити дітей спорідненої справедливості, чесноті – готовності послужити іншим та здатності до цього. Необхідно пояснювати юнацтву призначення самого життя, а саме те, що ми народжуємося не лише для самих себе, але й для Бога та для ближнього ..., тобто намагатися бути корисним для більшого числа людей”[2, с. 156].

Ці думки перегукуються з ідеями Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локка, І. Песталоцці, Ф. Дистервега, які доводять необхідність виховання у дитини милосердя та людинолюбства, поваги та турботливого ставлення до іншої людини як засобу морального вдосконалення, розвитку емоційної чуйності, а також загального сприяння людському співіснуванню.

Л. Толстой [4] визначав основу милосердного ставлення до іншої людини як любов. Він вважав, що життя для себе викликає страждання, але якщо спробувати жити для інших, то страждання полегшаться і людина буде мати найкраще благо світу – любов людей. Розмірковуючи про милосердне ставлення до оточуючих, Л. Толстой зазначав, що необхідно змусити себе любити тих, кого замало любимо чи ненавидимо. Ідея ненасилля є однією із провідних тем морально-релігійного вчення Л. Толстого. Він стверджував, що пробудження почуття жалю та милосердя до людей, розуміння людиною своєї єдності з усім світом створює основу ненасилля.

Питання розвитку й виховання в дітях милосердя, доброти та чуйності знайшли відображення у педагогічній спадщині К. Ушинського [5], який стверджував, що виховання є засобом, за допомогою якого можна відчувати та зрозуміти буття іншої людини. К. Ушинський наголошував на тому, що дитину потрібно вчити любити красу моральних вчинків. Замислюючись над шляхом подолання негативних рис характеру і поведінки дитини, К. Ушинський висловлює думку, дуже близьку до поглядів християнських сподвижників: для знищення пороку необхідно турбуватися про розвиток відповідної, але протилежної йому чесноти. Отже, якщо дитина схильна до грубого та жорстокого ставлення до оточуючих, потрібно шукати нагоди пробуджувати в ній любов, жалість і співчуття. Головне – дати дитині можливість бути розумно діяльною.

Важливість систематичного звернення уваги дітей на емоційний стан оточуючих підкреслював В. Сухомлинський, зазначаючи, що осмислення світу дитиною слід організовуватися як відкриття для себе душевного світу іншої людини. “Вмій відчувати поряд із собою людину, вмій відчувати її душу, бачити в її очах радість, горе, біду, щастя. Бережи, піклуйся про недоторканість, вразливість іншої людини” [3, с. 34].

В. Сухомлинський вважав, що розквіт духовних потреб особистості неможливий без діяльної участі у долі оточуючих, співчуття до чужого горя,

насолюди від чужої радості. Педагог акцентує увагу на тому, що душевна краса неможлива без справжньої теплоти серця, яку одна людина віддає іншій.

Феномен “милосердя” знайшов висвітлення у працях психологів. Дослідження (В. М’ясищева, О. Леонтьєва, В. Зотова) спрямовані на вивчення категорії “ставлення”, доводять, що особливістю суб’єктивних ставлень є те, що вони завжди мають ціннісний характер. Отже, милосердя, яке виявляється у діях людини, її реакціях та переживаннях, формується у діяльності та спілкуванні, можна назвати суб’єктивним ставленням. У нашому дослідженні ми розглядаємо милосердя як соціально значущу якість особистості, яка формується у цілеспрямованому педагогічному процесі.

Моральна сутність милосердя потребує розгляду структури поняття з позиції ієрархічного або субординаційного принципу (за Б. Ананьєвим), який вимагає виокремлення, головної властивості. Згідно із цим принципом, визначальними елементами у феномені “милосердя” є любов та здатність співчувати людям. Саме вони, на нашу думку, є провідними для феномена “милосердя” загалом, а похідними будуть турботливе ставлення до оточуючих, визнання цінності іншої людини, сердечність, терпимість до інших, сформованість уявлень про сутність милосердних вчинків.

Дослідження В. М’ясищева, Є. Субботського, П. Якобсона та інших доводять, що недостатня сформованість емоційної сфери спричиняє розвиток зневажливого ставлення до людей та створює серйозні ускладнення у засвоєнні основ милосердя.

У психологічних дослідженнях емпатія розглядається як здатність людини емоційно відгукуватись на переживання інших, як своєрідний емпатійний процес, який у генетичному аспекті являє собою трирівневий ланцюжок (співпереживання – співчуття – внутрішня співдія) (Л. Стрелкова), як процес проникнення в емоційний стан інших, де співчуття та співпереживання є різними формами її виявлення (А. Петровський), або як уміння сприйняти почуття іншої людини як власні, здатність до емоційного відгуку – як необхідний компонент спілкування та специфічний засіб пізнання людини людиною (Ю. Трофімов). Психологічні дослідження засвідчують, що розвиток емпатії залежить не стільки від кола взаємодії з іншими людьми, скільки від суб’єктивної значущості цих осіб для особистості, тобто зумовлено кількістю осіб, яких вона по-справжньому цінує. Обмеженість кола осіб, яким схильна співчувати людина, не тільки блокує емоційну чутливість, а й в окремих випадках може перетворюватися на жорстокість.

Дослідники (С. Рубінштейн, П. Якобсон, В. Запорожець, К. Гавриловець, Н. Дементьєва) доводять, що саме емпатійні переживання є тим фундаментом, на якому будуються позитивні стосунки дитини з дорослими та однолітками, формуються соціально ціннісні якості особистості. Моральні почуття мотивують дитину до гуманного ставлення до оточуючих, стимулюють прояв співчуття та співпереживання, сприяють формуванню безкорисливих форм взаємодії, наданню допомоги тим, хто її потребує, тобто є джерелом формування та рушійною силою виховання і розвитку милосердя.

На думку І. Бека, стратегічним орієнтиром у виховній діяльності, безпосередньо пов’язаним із формуванням почуття цінності іншої людини, має бути людяність як критерій високоморальної особистості. Процес формування

людяності може відбуватися по-різному. В одному випадку людяність формується як реакція на жорстокість – чужу і власну. В іншому – чинником саморозвитку людяності в людині може і повинна бути взаємна людяність: спочатку – стосовно самої особистості, із часом – стосовно оточуючих.

І. Бех зазначає, що виховання у дитини прагнення цінувати іншу людину здійснюється двома шляхами: розкриттям дитині позитивних сторін людей та попередженням зневажливого ставлення до самої дитини [1; с. 56].

Аналіз психологічних досліджень дає змогу розглядати милосердя як моральну якість особистості, основу якої становлять інтелектуально-емоційні зв'язки, які поєднують у собі моральні уявлення, відповідні почуття, поведінку. Милосердя ототожнюється психологами з емпатією (К. Роджерс), людяністю (І. Бех), сердечністю (Читтапад), любов'ю і симпатією до людей (В. Мухіна, В. Котирло, Л. Прокопенко).

Проблема виховання милосердя знайшла відображення і в працях сучасних педагогів (О. Білецька, Л. Кириченко, І. Кобильченко, І. Княжевої, М. Станчиц, В. Шутова та інші). Аналіз сучасних педагогічних досліджень засвідчує, що поняття “милосердя” розглядається педагогами як: співчутливість, небайдужість (Л. Кириченко); діяльна любов (В. Шутова); явище моральності (М. Станчиц); ціннісне ставлення до людини (О. Білецька); здатність співчувати, жаль (І. Княжева); ціннісне ставлення до ближнього, прояв любові, співчуття та безкорисливої допомоги тому, хто її потребує (І. Кобильченко).

Наведені теоретичні положення дають нам змогу визначити милосердя як найважливішу моральну якість, що передбачає вияв співчуття, співпереживання до оточуючих, безкорисливу допомога ближньому, здатність відгукуватися на чужий біль. Милосердя ґрунтується на таких якостях, як турботливість, доброта, людяність.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Формувати у дитини почуття цінності іншої людини / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 2 – С. 52–58.
2. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / Я. А. Коменский – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 164–280.
3. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1975. – 272 с.
4. Толстой Л. Н. Путь к жизни / Лев Николаевич Толстой. – М. : Республика, 1993. – 431 с.
5. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения /Константин Дмитриевич Ушинский. – М. : Просвещение, 1968. – 557 с.

*Л. І. Гриценко,
м. Київ*

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ СПОРТИВНОГО НАПРЯМУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті окреслено актуальність проблеми професійного самовизначення старшокласників, які навчаються за спортивним профілем, та основні проблеми, з якими стикається учень-спортсмен на шляху побудови професійної та особистісної перспективи.

Ключові слова: профільне навчання, спортивний напрямок, професійне самовизначення.

Концепція профільного навчання передбачає, що в Україні загальноосвітня підготовка у старших класах здійснюється відповідно до соціально-диференційованих видів діяльності, що обумовлюються суспільним розподілом праці, за п'ятьма основними напрямами, одним з яких є спортивний. Спортивний напрям профілізації має важливе соціальне значення у зв'язку з проблемою збереження здоров'я населення країни й потребою у висококваліфікованих спеціалістах для її розв'язання. На ринку праці, окрім власне професійного спорту, зростає попит на професії, пов'язані з таким освітнім профілем, як туризм (інструктори туризму, альпінізму, працівники промислового альпінізму, природоохоронної, екскурсійної, лісної, сільськогосподарської галузі, працівники рятувальних служб тощо), послугами в сфері забезпечення здоров'я (фітнес-тренери, інструктори з плавання, пілатесу, аквааеробіки тощо).

За рахунок змін у структурі, змісті, організації освітнього процесу та все більшій його диференціації, профільна школа дозволяє повніше враховувати інтереси, схильності і здібності учнів, створювати можливості для орієнтації освіти старшокласників відповідно до їхніх професійних інтересів та намірів. Засвоєння змісту освіти у загальноосвітніх закладах з профільним навчанням має забезпечувати як загальноосвітню підготовку учнів так і підготовку до майбутньої професійної діяльності. Профіль навчання реалізується через вивчення базових (обов'язкових для всіх напрямів – інваріантна складова), профільних предметів (реалізують цілі, завдання і зміст кожного конкретного профілю і обов'язкові для учнів, котрі обрали даний профіль) та курсів за вибором (навчальних курсів, що входять до складу профілю навчання і виконують функції поглиблення і розширення змісту профільних предметів або забезпечення профільної прикладної і початкової професійної спеціалізації навчання). Варіативні навчальні програми мають розроблятися з урахуванням потреб різних регіонів і науково-методичних пріоритетів учителя (навчального закладу). Спортивний напрямок профільного навчання може бути реалізований в різних профілях та їх комбінації, як то: атлетика, гімнастика, плавання, спортивні ігри, туризм та інші.

В дослідженні О.В. Котової визначено теоретичні положення, на які спирається організація профільного навчання за спортивним напрямком: опора на концептуальні засади профільного навчання (врахування потреб ринку праці, інтересів і здібностей учнів до різних видів професійної діяльності), підвищення рівня фізичної підготовки, опанування руховими вміннями й навичками з фізичної культури, формування здорового способу життя, розширення змісту предмета “Фізична культура” (фізкультурно-оздоровча, спортивна та профільно зорієнтована діяльність) [3].

Форми організації профільного навчання можуть бути внутрішньошкільні (профільні класи і групи в ЗНЗ; профільне навчання за індивідуальними навчальними планами і програмами; динамічні профільні групи) та зовнішні (міжшкільні профільні групи; профільна школа інтернатного типу; опорна старша школа; навчально-виховний комплекс (НВК); міжшкільний

навчально-виробничий комбінат (МНВК); ЗНЗ на базі ВНЗ. Так, за даними Комітету з фізичного виховання та спорту МОНМС України, в 2012-13 н. р. за спортивним напрямом в спеціалізованих класах та школах навчаються 1337 учнів, з них: 38 в Дніпропетровській, 169 в Донецькій, 141 в Запорізькій, 143 в Івано-Франківській, 102 в Київській, 234 в Луганській, 38 в Львівській, 22 в Миколаївській, 75 в Одеській, 18 в Сумській, 12 в Тернопільській, 89 в Херсонській областях, а також 127 і 129 учнів в містах Києві і Севастополі відповідно. З них спеціалізуються в ДЮСШ за видами спорту 67 баскетболістів, 19 і 130 – з боротьби (вільної та греко-римської), 60 – з веслування на байдарках, 12 – з водного поло, 24 – волейболу, 168 – гандболу, 29 – з легкої атлетики, 199 – з плавання, 10 – з настільного тенісу, 2 фехтувальники, 538 футболістів, 18 хокеїстів (з шайбою), 28 самбістів, 13 – з у-шу (кунг-фу) та 10 баскетболістів-інвалідів. Так, Запорізька спеціалізована школа фізичної культури №18, яка відпрацьовує наступність у навчанні вихованців: ДЮСШ-ЗНЗ – ВНЗ, має декілька спортивних спеціалізацій: гімнастику, гандбол, боротьбу, спортивну аеробіку, бокс, тхеквон-до.

Та, як зазначалось вище, спортивний напрямок реалізується не тільки в підготовці спортсменів. Так, Чернігівська ЗОШ І-ІІІ ступенів №14 обрала профіль підготовки “туризм”, Луцька ЗОШ-колегіум №11 здійснює навчання за профілем “туризм” на трьох рівнях: шкільному, позашкільному та суспільному; Волинський ліцей із посиленою військово-фізичною підготовкою готує до військової служби та має профільну групу з навчання туризму; Староконстянтинівська ЗОШ ступенів І-ІІІ №3 “Школа сприяння здоров’я” – має профіль “туризм”; Лисичанська ЗОШ № 14 пріоритетом має впровадження гендерного підходу в інноваційних уроках фізичної культури; Кременська ЗОШ №4 Луганської обл. ввела елективні курси у систему допрофільної підготовки; в Краснодонській ЗОШ №8 в межах реалізації міської програми “Здорова нація – здорова дитина” на 2008/2013 н. р. діють спеціалізовані класи в початковій та середній школі та профільний – в старшій) [2].

Зміст професійного самовизначення полягає в поступовому формуванні у особистості внутрішньої готовності до свідомого і самостійного планування, корегування та реалізації своїх професійних планів та інтересів. Адже людина може отримувати задоволення і від процесу оволодіння професією, і від процесу самої трудової діяльності [4, с. 111]. Співробітниками лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України з 2011 року ведуться ґрунтовні дослідження щодо змісту та педагогічних засобів підготовки учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання [5].

Специфічне місце посідає проблема самовизначення професійних спортсменів, діяльність яких характеризується певною сукупністю взаємопов’язаних особливостей [1]. Надзвичайно висока фізична та емоційна напруженість вимагає повної самовіддачі спортсмена в процесі змагань і тривалих, часто навіть виснажливих тренувань заради досягнення піку необхідної форми в момент відповідальних виступів. Режим життя професійних спортсменів пов’язаний з частими переїздами, спорт супроводжують не лише тріумф, а й численні травми - небезпечні й такі, що легко лікуються, але дадуться

взнаки пізніше. Спортсмен, віддаючи всі сили і творчу енергію улюбленому виду спорту, повинен завжди чітко пам'ятати, що його фізичні сили і морально-вольові здібності не можуть бути безмежними, тому професійна діяльність його обмежена у часі певними віковими рамками. Він має бути психологічно готовий до того, що неминуче прийде час, коли у його житті настануть кардинальні зміни: він не може досягти попередніх результатів, більш помітно втомлюється, його все частіше триматимуть на лаві запасних, впаде рівень заробітної плати, зникнуть преміальні. Але головним ударом стане усвідомлення, що він назавжди втрачає свої професійно-спортивні кондиції.

Висновок. На сьогодні сталі стратегії самореалізації у конкретній професії та в цілому в різних сферах життя перестають бути ефективними. Особливо актуальним це є для старшокласників, які обрали спортивний профіль. Специфіка вимог, які висуває до особистості оптанта сфера спорту, а саме: жорсткі обмеження за станом здоров'я, витривалістю, психофізичними характеристиками тощо, – в разі будь-яких несприятливих зовнішніх чи внутрішніх подій можуть призвести до часткової чи повної втрати профпридатності в обраному специфічному напрямку в будь-який непередбачений час і навіть на етапі навчання. Та й за найсприятливіших умов вікові зміни організму спортсмена вимагають зміни характеру, цілей діяльності, або й можливість самореалізації в новій професійній сфері. Тому одним з характерних аспектів професійного самовизначення особистості в умовах спортивного напрямку профільного навчання має бути варіативність особистого професійного плану, гнучкість щодо перспектив розгортання життєвого шляху. Так, саме поняття професійного успіху при побудові особистого професійного плану має враховувати варіабельність професійного шляху залежно від можливих травм, вікових змін, передбачати перспективи не тільки найближчого, але й віддаленого майбутнього.

Завданнями подальших досліджень є:

1) визначення специфіки процесу самовизначення особливості їх професійного становлення залежно від змістового наповнення спортивного профілю в навчальних закладах;

2) відбір змісту та педагогічних засобів забезпечення професійного самовизначення старшокласників умовах спортивного напрямку профільного навчання, та, зокрема, засобів формування настанови на побудову варіантів розвитку кар'єри у осіб, що орієнтовані на самореалізацію в спорті.

Список використаної літератури

1. Арабаджи Т.Д. Необхідність формування професійного самовизначення спортсмена / Т.Д. Арабаджи // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2011. – №11. – С. 5 – 8.
2. Гнітецька Т. Досвід організації профільного навчання за спортивним напрямом (профіль “туризм”) / Т. Гнітецька, І. Войтович // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я в сучасному суспільстві: збірник наукових праць. – 2012. – №4(20). – С. 139 – 141.
3. Котова О.В. Принципи організації профільного навчання у старшій школі / О. В. Котова // Освіта на Луганщині. – 2008. – № 1(28). – С. 52 – 55.
4. Кравченко Т.В. Професійне самовизначення: узгодження інтересів дитини і батьків /Т. В. Кравченко // Актуальні питання психологічного забезпечення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах [Текст]: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. (Київ, 25 травня 2012 р.). – К. : Нац. акад. внутр. справ, 2012. – С. 111-114.

5. Морін О.Л. Констатація стану науково-методичного забезпечення професійного самовизначення учнів старших класів / О.Л. Морін // Актуальні питання психологічного забезпечення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах [Текст]: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. (Київ, 25 травня 2012 р.). – К. : Нац. акад. внутр. справ, 2012. – С. 154 – 156.

А. І. Грітчина,
м. Київ

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ЮНАКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДО ВИКОНАННЯ РОЛІ СІМ'ЯНИНА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Стаття присвячена проблемі дослідження підготовки юнаків інтернатних закладів до виконання соціальної ролі сім'янина як педагогічної категорії.

Ключові слова: *готовність до виконання ролі, соціальна роль, юнаки, інтернатні заклади, сім'янин.*

Формування готовності юнацтва до виконання ролі сім'янина – багатоаспектна проблема, яку пов'язують із статевим дозріванням та соціальною зрілістю особистості. Сучасна молодь має орієнтири, які все більше відходять від орієнтирів на створення сім'ї, особливо це характерно для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які вже мають негативний досвід сімейного піклування.

Слід зазначити, що змістовний аналіз законодавчих та нормативних актів засвідчив, що гостро постає питання формування у молоді свідомого ставлення до шлюбу з метою створення міцної, самостійної сім'ї, народження бажаних дітей, вказується також на необхідність підвищення рівня готовності до виконання соціальних ролей чоловіка та батька.

Науковці намагаються дослідити процес підготовки юнацтва до виконання ролі сім'янина у теоретичній площині, виявити відповідні чинники та розкрити соціально-педагогічні та психолого-педагогічні умови. Медико-психологічні аспекти підготовки до шлюбу розглядали у своїх дослідженнях М. Алексєєва, Т. Афанасьєва, Л. Богданович, Т. Буленко, Д. Ісаєв, В. Каган, А. Хрипкова, З. Шкіряк-Нижник та інші. Морально-педагогічні аспекти підготовки школярів до сімейного життя вивчалися В. Барським, В. Бойко, Л. Верб, М. Вовчик-Блакитною, З. Зайцевою, Є. Ільїною, В. Карпіковим, Р. Лемеховою, А. Сизановим, В. Сухомлинським, І. Трухіним. Особливості статевого виховання й статевого самовизначення як фактору готовності до виконання ролі сім'янина досліджували М. Боришевський, О. Васютинський, Т. Говорун, О. Кікінежді, Д. Колесов, І. Кон, В. Кравець, Д. Логвінова, Л. Мороз, Т. Титаренко та інші.

Соціально-психологічні механізми розвитку у юнаків готовності до виконання ролі сім'янина як необхідної складової життєдіяльності у власних сім'ях розкрито у працях психологів О. Бодальова, К. Вітакера, І. Дубровіної, В. Зацепіна, С. Ковальова, Г. Навайтіса, А. Обозової, П. Якобсона. Окрім цього в монографічних дослідженнях педагогів знайшли відображення проблеми теорії і практики дошлюбної підготовки молоді (В. Кравець, В. Шмідт, Л. Яценко); підготовки до виконання батьківських і материнських функцій (В. Бойко, Д. Луцик, Г. Чередниченко).

На індивідуальний та диференційований підхід до старшокласників у підготовці майбутнього сім'янина звертали увагу Т. Абаєва, В. Бизова, В. Вечер,

І. Овчиннікова, Н. Пономаренко, М. Феоктистова, І. Шалімова; взаємодію школи та сім'ї у підготовці до шлюбу вивчали В. Постовий, Д. Перфильєвська, Є. Сичова. Формуванню усвідомленого батьківства присвячені роботи О. Безпалько, І. Братусь, Т. Веретенко, В. Гурова, І. Зверєвої, Г. Лактіонової, Р. Овчарової. Дослідники І. Кон, О. Лосєва, Т. Юферєва, З. Янкова зосереджували увагу на питанні статевої відмінності та диференціації соціальних ролей. Процес засвоєння дитиною соціального досвіду за допомогою теорії ролі також знайшов своє відображення у дослідженнях (Дж. Г. Мід, Р. Мінтон, С. Катрелл, Т. Парсонс, Т. Сарбін, А. Шилс).

Українські психологи зазначають, що загальною для соціологів і психологів характеристикою соціальних ролей є ціннісні орієнтації особистості та рольові установки (І. Бех), спільність цілей діяльності, життєва спрямованість або мотивація поведінки людей (С. Максименко, В. Семиченко).

Актуальними для нашого дослідження є погляди А. Прихожан, Н. Толстих, Г. Філіпової, які вважають, що для успішного виконання ролі сім'янина необхідно навчитися любити, піклуватися, опікуватись іншим. До цього здатні лише ті діти, які в дитинстві відчули таке ставлення до себе з боку батьків. Діти-сироти й діти, позбавлені батьківського піклування, як правило, відчувають значні труднощі в оволодіння роллю сім'янина, оскільки більшість вихованців інтернатних закладів зростали поза межами сімейного середовища або мали негативний досвід сімейних стосунків.

Водночас виховання в умовах “закритості” інтернатного закладу, обмеженість оточення, жорстка регламентація дій вихователями за негативного попереднього сімейного досвіду та відсутності адекватних позитивних зразків для статевої ролі ідентифікації сприяє тому, що діти мають недостатньо уявлень про сімейну роль чоловіка та жінки.

Так, В. Кравець вважає, що готовність людини до шлюбу й сім'ї є розумінням нею суспільного значення своїх дій, певних обов'язків між подружжям, відповідальності за сім'ю й дітей, добровільне прийняття не передбачених у сімейному житті турбот і обмежень в особистій свободі [3]. Для нас важливою є думка вченого про відповідальність особи за створення та функціонування сім'ї перед суспільством та державою, на якій потрібно наголошувати в процесі підготовки хлопців і дівчат до майбутнього сімейного життя.

На думку Г. Плюсової, виховання сім'янина в умовах дитячого будинку буде ефективним, якщо: життєдіяльність дітей організована з позицій родинного виховання і максимально наближена до домашнього середовища; вихователі дитячого будинку опановуватимуть і реалізовуватимуть нові соціально-професійні ролі – “батько”, “мати”[4].

Кожний віковий період становлення особистості має особливу чутливість до певних зовнішніх впливів – сім'ї, школи, друзів, ровесників тощо. Різноманітність таких соціальних інститутів допомагає дитині в оволодінні необхідними життєвими вміннями та навичками, що є актуальним для дітей, позбавлених сімейного виховання. Загальновідомо, що саме юнацький вік є періодом пошуку свого місця в житті, здійснення професійного вибору; статевого дозрівання й пошуку партнера в інтимній сфері; характеризується активним привласненням суспільних норм і функцій, можливістю їхнього

якісного усвідомлення, оволодінням соціальними ролями, тобто юнак формується як суспільний суб'єкт. Засвоєні особистістю соціальні норми й ролі становлять зміст її цінностей, зумовлюють спрямованість її поведінки, вибір сфер і засобів реалізації нею своєї внутрішньої позиції. Рівень засвоєння соціальної ролі пов'язаний з усією сукупністю умов, у яких виховується дитина, де відбувається її розвиток, формування її життєвих цілей.

Соціальна роль – це стереотипна поведінка людини, яка задається її соціальною позицією в системі міжособистісних відносин, ланка, яка пов'язує особистість і групу, спосіб входження особистості в групу. Скільки існує груп (великих і малих, реальних чи умовних), до участі в яких залучається індивід, стільки ж він має соціальних ролей (іноді – більше, якщо в одній групі йому доводиться виконувати не одну, а кілька ролей) [2].

Соціальні ролі чоловіка, дружини, батьків вимагають пари з певними відносинами: батьки – діти, чоловік – дружина. Характер сімейної рольової структури визначається соціально-історичними умовами, культурою та епохою [1].

Аналіз результатів досліджень (Л. Верб, Н. Гусак, Г. Оглобіна), а також власних досліджень дав можливість визначити складники готовності юнаків до виконання ролі сім'янина:

- розуміння й усвідомлення необхідності виконання сімейних функцій та обов'язків;
- уміння зіставити особисті інтереси з інтересами сім'ї;
- високий рівень готовності юнаків-страшокласників до сімейного життя, комунікативної діяльності;
- саморозвиток юнака як суб'єкта діяльності, формування в нього механізмів саморегуляції, самовиховання, необхідних для діалогічної взаємодії з іншими людьми у сімейних відносинах;
- здатність самостійно визначити труднощі виконанні сімейних обов'язків й знаходити шляхів їх подолання;
- практичні уміння та навички, що необхідні для успішного сімейного життя.

Отже, узагальнення наукових підходів дає підстави для до висновку, що проблема формування готовності юнаків до виконання ролі сім'янина завжди була в центрі уваги дослідників, але актуальною є саме в сучасних соціокультурних умовах. Категорія “готовність до виконання ролі сім'янина” охоплює формування ціннісного образу сім'ї, мотивації та установки на створення сім'ї, формування і розвиток якостей особистості, її знань, умінь та навичок, необхідних для успішного оволодіння роллю сім'янина.

Список використаної літератури

1. Гусак Н. І. Підготовка юнаків-старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка та батька : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Надія Іванівна Гусак / Харківський нац. університет ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2005. – 222 с.
2. Дружинин В.Н. Психология семьи / Владимир Николаевич Дружинин. – М. : КСП, 1996. – 160 с.
3. Кравець В. П. Теорія і практика підготовки учнівської молоді до сімейного життя : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1997. – 386 с.
4. Плясова Г. И. Воспитание будущего семьянина в условиях детского дома : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Галина Ивановна Плясова. – Барнаул, 2008. – 190 с.

З. М. Діхтяренко,
м. Київ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОГО УЯВЛЕННЯ ПРО Я-ФІЗИЧНЕ

У статті розкрито поняття: “активність”, “активність особистості”, “рухова активність”, “Я-фізичне”, “цілісне уявлення про Я-фізичне”.

Ключові слова: активність, активність особистості, рухова активність, “Я-фізичне”.

Сучасні трансформаційні суспільні процеси висувають нові вимоги до системи освіти загалом та фізичного виховання дітей зокрема. Пріоритет надається відповідно новим або комбінованим морально-вольовим і фізичним якостям особистості, які сприяють успішному функціонуванню в умовах ринкової економіки. Серед соціально значущих якостей особистості чільне місце вже посіли: здоров’я, загартування, здоровий спосіб життя. Питання вагомості здоров’я, виховання здорового способу життя дітей та молоді для повноцінного, щасливого життя висвітлювалися у роботах із різноманітних позицій: медицини (М. Амосов, Н. Артемонова, Ю. Лісіцина та інші); психології та педагогіки (Т. Андрущенко, О. Безпалько, Н. Денисенко, І. Бех, Д. Ельконін, Л. Лохвицька, В. Оржеховська, С. Свириденко, В. Сухомлинський та інші); теорії і методики фізичного виховання (В. Ареф’єв, Е. Вільчковський, Л. Волков, М. Зубалій, В. Язловецький та інші). Існує багато народних мудрих прислів’їв, у яких здоров’я люди ставиться на перше місце: “Здоров’я не купиш”, “Вік живи, й вік здоров’я бережи!”, “У здоровому тілі – здоровий дух”, “Здоров’я дитини – багатство родини! Здоров’я народу – багатство країни!” тощо.

З метою з’ясування сутності понять: “активність”, “активність особистості”, “рухова активність”, “Я-фізичне”, “цілісне уявлення про Я-фізичне” звернемося до низки словників, щоб зрозуміти походження та тлумачення слів-термінів.

У Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світ” однією із трьох субсфер (“Я-психічне”, “Я-фізичне”, “Я-соціальне”) сфери життєдіяльності “Я Сам” є “Я-фізичне” [1]. Цілісність під назвою “Я-фізичне” – сім основних складників досвідченості дошкільника у субсфері: зовнішність, тіло, внутрішні органи; розвиток організму; гігієна тіла, гігієна праці; рухова активність; статеві ідентифікація та диференціація; здоров’я і хвороба; безпека життєдіяльності [4, с. 161–167].

У психологічній енциклопедії [7, с.15] О. М. Степанов поняття “активність” трактує у трьох варіантах: 1) загальна властивість живої матерії, поява якої зумовлена необхідністю організму здійснювати обмін речовин із навколишнім середовищем. У психології активність розглядають як одну з характеристик діяльності і поведінки, як здатність людини до суспільно значущих перетворень у навколишньому світі, що виявляється у спілкуванні, спільній діяльності з іншими тощо. Вона залежить від значущості наявних потреб, особливостей внутрішнього стану суб’єкта і специфічності та складності дій, необхідних для досягнення мети.

У педагогічному словнику [5, с.21] О. Савченко поняття “активність” (від лат. *activus* – діяльний) також розглядає у трьох різних аспектах: 1) властивість організму і психіки (фізична, психічна), що залежить від зовнішніх і внутрішніх умов; 2) властивість особистості, яка виявляється у діяльному ініціативному ставленні до навколишнього світу й самого себе. Протилежне – пасивність; 3) у фізиці активність – джерело радіоактивного випромінювання.

Поняття “активність” розглядається у соціолого-педагогічному словнику [8, с. 10] як певна спільність властивостей особистості, певний стан людського індивіда, який виявляється в інтенсивній діяльності, спрямованій на задоволення певних матеріальних потреб.

У коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні [4, с. 186] поняття “активність” трактується як прагнення дитини підтримувати життєво важливі зв’язки з навколишнім світом та перетворювати його.

У словнику-довіднику [3, с. 18–19] К. Л. Крутій та О. О. Фунтікова поняття “активність” (лат. *activus* – діяльний) досліджують у взаємозв’язку понять “активність” та “діяльність”, які простежуються у різних мовах і передаються одним словом, наприклад, англійською – “activity”. Активність – це фундаментальна властивість усього живого, що здатна мати джерело змін усередині себе, бути причиною власних довільних змін. Поняття “активність” характеризує міру взаємодії у системі “суб’єкт – об’єкт – суб’єкт” із погляду їхніх внутрішніх спонукальних сил, що опосередковуються через взаємодію впливами зовнішніх факторів, це – іманентна здатність усього живого, що зумовлює рух і знаходить у ньому свій прояв. Протилежність активності – пасивність.

У короткому словнику системи психологічних понять К. К. Платонов [6, с. 8] поняття “активність” тлумачить як всебічну властивість матерії, що пов’язана з рухом як засобом буття матерії і взаємодією матеріальних об’єктів. Залежно від форм руху матерії (механічної, фізичної, хімічної, біологічної, соціальної) розрізняють і форми активності. “Активність особистості” [7, с.15] – здатність людини до планомірного і цілеспрямованого перетворення навколишньої дійсності, яка виявляється у наполегливості, принциповості, послідовності у відстоюванні своїх поглядів і дій, нетерпимості до недоліків, енергійності, ініціативності та інших морально-вольових якостях. *Активність особистості* реалізується в її активній позиції, яка передбачає відповідальність за свої обов’язки, вимогливе ставлення до себе та інших, колективізм, творчий підхід до діяльності. У короткому словнику системи психологічних понять К. К. Платонов [6, с. 8] поняття “активність особистості” – розглядає як вид активності соціальної і психічної: інтенсивність направленості особистості на певну діяльність, найбільш чітко проявляється у характері.

В українському педагогічному словнику С. Гончаренко поняття “активність особистості” [2, с. 21] тлумачить, як здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міру цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної і духовної культури. Активність особистості проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні. Інтегральна характеристика активності особистості – активна життєва позиція людини, яка

виявляється в її принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічній налаштованості на діяльність. Протилежна активності – пасивність.

Чіткого тлумачення терміну “цілісне уявлення про Я-фізичне” ще не існує ні у педагогічних, ні у психологічних словниках. Проте, у коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні – це повернути увагу дошкільника як особистості до своєї зовнішності, власного тіла як оболонки внутрішніх органів і систем, уособлення фізичної вправності, сили, м’язової радості, здорового способу життя, витривалості. Отже, аналіз низки словників дає можливість зрозуміти загальне тлумачення кожного окремого слова-терміна та дати власне визначення вище перелічених понять.

Список використаної літератури

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Дошкільна освіта : словник-довідник : понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К. Л. Крутий, О. О. Фунтікова. – Запоріжжя : ТОВ “ЛПС” ЛТД, 2010. – 324 с.
4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
5. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
6. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1984. – 174 с.
7. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
8. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – К. : ЕксОб, 2004. – 304 с.

Л. В. Єременко,
м. Київ

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДБАЙЛИВОСТІ ЯК СІМЕЙНОЇ ЦІННОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті висвітлено різні підходи до визначення поняття “цінність”, розглянуто умови організації суспільно корисної діяльності старшокласників інтернатних закладів.

Ключові слова: *цінності, сімейні цінності, дбайливість, суспільно корисна діяльність.*

Проблема формування сімейних цінностей є однією з найактуальніших у вихованні старшокласників інтернатних закладів, зокрема формування дбайливості, турботи про членів родини, про добробут сім’ї тощо.

У науковій літературі наявні різні підходи до визначення сутності цінності. У філософському енциклопедичному словнику вказується на об’єктивне значення цінностей в життєдіяльності людини. “Цінність – термін, який широко використовується у філософській і соціологічній літературі для вказівки на людське, соціальне і культурне значення, означення явищ дійсності. По суті, все розмаїття предметів людської діяльності, суспільних відносин і природних явищ ... можуть виступати в значенні “предметних цінностей” як об’єктів ціннісного відношення,

тобто оцінюється в плані добра і зла, істини чи не істини, краси чи юродства, можливого чи забороненого, справедливого чи не справедливого і т. ін.” [5, с. 709].

З іншої точки зору, сутність цінності полягає у здатності задовольняти потреби й інтереси особистості. “Цінність – термін, що позначає належне та бажане, на відміну від реального, дійсного” [4, с. 707].

Поняття цінностей пов’язане з поняттям “значущість” чого-небудь (предмета, явища, властивості) в житті і діяльності людей щодо їхніх потреб, інтересів, цілей; встановлюється його цінність для конкретної особистості, суспільства з погляду того, наскільки цей предмет, явище, властивість здатні задовольняти певну потребу. За визначенням тлумачного словника: “Цінність – 1) позитивна чи негативна значущість об’єктів довкілля для людини, класу, групи, суспільства в цілому, що визначається не її властивостями самими по собі, а їх залученням у сферу людської життєдіяльності, інтересів і потреб, соціальних відносин; критерій і способи оцінки цієї значущості виражаються в моральних принципах, нормах, ідеалах, установках, цілях. Розрізняють матеріальні, суспільно-політичні та духовні цінності; позитивні і негативні цінності. Уявлення про цінності (добро, справедливість, норми моралі, прогрес, свобода тощо) є соціальними, національними і загальнолюдськими... 2) те, що має певну матеріальну та духовну вартість” [3, с. 179].

Цінності трактуються також “як у контексті життя всього суспільства, так і через призму життя конкретної людини, проте саме в першому випадку вони слугують певним загальним еталоном, на який орієнтується виховання. Зокрема, у психолого-педагогічній літературі при дослідженні закономірностей виховання громадянської свідомості та самосвідомості особистості розглядається і проблема класифікації цінностей, до якої входять, зокрема, такі підсистеми: 1) цінності особистого життя (воля, мудрість, урівноваженість, працьовитість тощо); 2) цінності родинного життя (подружжя вірність, гармонія стосунків поколінь, гостинність, злагода між членами родини тощо); 3) громадянські цінності (права і свободи людини, суверенітет особи, пошана до закону тощо); 4) національні цінності (державна незалежність України, патріотизм, почуття національної гідності тощо); 5) абсолютні вічні цінності (віра, надія, любов, правда, справедливість, доброта тощо); 6) валео-екологічні цінності (увага до власного здоров’я, гарт організму, дбайливе ставлення до довкілля тощо)” [2, с. 378].

Моральні цінності розглядаються як “одна із форм прояву моральних відношень суспільства. Під цінностями розуміються, по-перше, моральне значення, достоїнство особистості (групи осіб, колективу) та її вчинків або моральні характеристики суспільних інститутів; по-друге, ціннісні уявлення, що належать до галузі моральної свідомості, що мають певне значення для суспільства і людини... З метою спрямування і регулювання поведінки людей суспільство створює цілу систему моральних уявлень – ідеали, принципи, оцінки. Це також моральні цінності” [3, с. 179].

Виокремлюються також економічні, політичні, історичні, культурні, естетичні, пізнавальні й інші цінності.

Важливе значення у вихованні школярів мають сімейні цінності. Ціннісні засади стародавньої української родини схарактеризував О. Вишневський. Він відзначив, що українська родина завжди будувала своє життя у тісній єдності зі своїм народом; українській родині був властивий демократизм стосунків; з

давніх-давен у ній діяв закон опіки; життя в українській родині будувалося на засадах працьовитості і природовідповідності [1, с. 317–321]. Серед сучасних сімейних цінностей виокремлюють подружню вірність, гармонію стосунків поколінь, пошану до старших, піклування про дітей, батьків, злагоду між членами родини, демократизм стосунків, повагу до прав дитини і старших, пошану до праці, гостинність тощо. Серед сімейних цінностей, які необхідно формувати у вихованців інтернатних закладів, ми вирізняємо дбайливість, турботу про членів родини, про добробут сім'ї, дбайливе ставлення до родинного майна.

Аналіз контингенту вихованців шкіл-інтернатів свідчить про те, що це здебільшого діти з неблагополучних родин. Конфліктні стосунки між членами сім'ї, відсутність взаєморозуміння, турботи один про одного, про добробут сім'ї призводять до неблагополуччя в розвитку дитини, деформації її особистості. Виховані в таких умовах діти мають спотворні погляди, переконання, звички, негативний життєвий досвід. Вони не піклуються про свою родину, не привчені до праці, до збереження родинного майна, своїх особистих речей. У таких сім'ях діти ростуть безгосподарними, недбалими, неохайними.

Провідним засобом формування дбайливості є суспільно корисна діяльність. Вона спонукає дітей піклуватися про інших, перейматися їхніми турботами, діяти з ними і для них, проявляти турботу про особисті речі, шкільне майно, ретельність і ощадливість, самостійність і відповідальність, ініціативність і наполегливість, сприяє накопиченню дітьми трудового досвіду, формуванню культури побуту, розвитку взаєморозуміння у виконанні трудових справ, уміння враховувати інтереси, бажання, позицію однолітків, формуванню гуманних стосунків, вияву дружніх почуттів. Суспільно корисна праця вихованців передбачає багатоманітність справ для колективу школи-інтернату, для інших людей.

Аналіз практики виховної роботи свідчить, що значення суспільно корисної праці недооцінюється. Суспільно корисні справи вихованців, як правило, обмежені рамками навчального закладу, що звужує сферу їхньої життєдіяльності, індивідуальний досвід школярів. Вибір видів суспільно корисної праці, їх планування й організація здійснюються переважно педагогами.

Особливе місце у вихованні посідає педагогічно доцільна організація самообслуговування школярів. Повсякденна праця з самообслуговування привчає дітей турбуватися про особисті речі, шкільне майно, природу, сприяє формуванню охайності, дбайливості, ощадливості, працелюбності, самостійності, відповідальності, наполегливості, готовності виконувати будь-яку роботу, багатьох практичних вмінь і навичок. Водночас у шкільній практиці досить поширеною є помилкова, спрощена точка зору на самообслуговування як на примітивну побутову працю, яка зводиться, переважно, до прибирання шкільних приміщень, недооцінюється значення самообслуговування у системі виховної роботи школи-інтернату.

Певне місце у виховній роботі шкіл-інтернатів посідає продуктивна праця учнів. Однак останніми роками через кризові явища в економіці країни, порушення зв'язків між школами-інтернатами і підприємствами зміст продуктивної праці вихованців значно звузився, її організація зазнає змін.

Залучення вихованців шкіл-інтернатів до різних видів трудової діяльності, різноманітність видів праці збагачують учнів життєво необхідними вміннями й

навичками, дають змогу віднайти цікаву справу, сприяють диференціації інтересів учнів, формуванню працьовитості, дбайливості і відповідальності, розвитку їхніх здібностей і схильностей. Цей розвиток тим значніший, чим більше справа до вподоби, чим ширше простір для творчості. Поєднання різних видів суспільно цінної діяльності об'єктивно сприяє багатству стосунків, у які вступають учні, виконуючи суспільно корисні справи.

Виховне значення діяльності визначається тим, як вона мотивована, яка її мета. Якщо мета незрозуміла вихованцеві або не приймається ним, то мотив не виникає і діяльність не відбудеться. Отже, діяльність школярів вимагає усвідомленої, мотивованої участі в ній. Завдання полягає в тому, щоб вихованець усвідомив об'єктивне значення своєї діяльності, щоб її об'єктивний зміст і суб'єктивне значення збігалися. Надання цій діяльності соціального значення є основою формування соціально цінної мотивації.

Виховна роль діяльності залежить від того, з якою метою і як вона організована, яку участь бере вихованець у діяльності: тільки суб'єкт діяльності може бути вихований. Діяльність повинна бути певним чином організована, мати певну мету, соціальну цінність, бути цікавою, посильною, творчою, мати колективний характер; вплив діяльності на особистість повинен контролюватись і вміло спрямовуватись педагогом; слід забезпечувати ціннісний характер відносин учасників діяльності. Необхідною умовою суспільно корисної діяльності є організація і здійснення суспільно корисних справ на основі активізації роботи органів учнівського самоврядування.

Список використаної літератури

1. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. / Омелян Вишневський. – Вид. 3-є, доопрац. і доп. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
2. Гіптерс З. В. Культурологія: словник-довідник : навч. посіб. / З. В. Гіптерс. – К. : УБС НБУ, 2008. – 407 с.
3. Тлумачний словник-довідник моральних та духовних понять і термінів : навч. посіб. / [уклад.: О. А. Біда, Н. В. Орлова, Л. І. Прокопенко, Ю. В. Тимошенко ; за ред. Л. І. Прокопенко]. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2006. – 244 с.
4. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция: – Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
5. Філософський енциклопедичний словник: НАН України Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди ; [наук. ред.: Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук]. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

А. П. Колишкіна,
м. Суми

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті обґрунтовано сутність поняття “екологічно доцільна поведінка учнів початкових класів” та особливості цілепокладання молодших школярів.

Ключові слова: екологічно доцільна поведінка, цілепокладання, молодші школярі.

У Концепції екологічної освіти України одним із основних завдань визначено формування екологічної поведінки особистості. Успішному

вирішенню завдань формування такої поведінки школярів сприяє його запровадження по всій вертикалі шкільної освіти, починаючи з початкових класів, які мають стати першою ланкою систематичного вивчення природи та цілеспрямованої роботи щодо формування екологічної культури як головної мети екологічного виховання особистості.

Різні аспекти формування екологічно доцільної поведінки школярів досліджували українські педагоги О. В. Крюкова, Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, О. О. Колонькова, Л. Д. Руденко.

Проведений теоретичний аналіз свідчить, що розвиток почуттів, ставлень, формування поведінки майже не залежить від рівня знань, розумового розвитку, а знання моральних норм та правил поведінки можуть не збігатися з реальною поведінкою особистості у природі. Отже, проблема формування екологічно доцільної поведінки школярів актуальна як для педагогічної науки, так і для практики роботи початкової школи. Метою статті є обґрунтування сутності поняття “екологічно доцільна поведінка учнів початкових класів”.

Поведінка – це система дій та вчинків особистості, обумовлена особистісними цінностями, націлена на перетворення та зміну навколишнього світу, що так чи інакше торкається інтересів суб'єктів та об'єктів взаємодії. Відповідно, екологічною поведінкою будемо вважати таку систему дій та вчинків особистості, що безпосередньо або опосередковано спрямована на збереження та відтворення природи.

Філософи доводять, що доцільними є вчинки, які обумовлені певною ціллю. Доцільність розглядають як цільову визначеність на відміну від причинної визначеності. Генетично поняття доцільності пов'язане з цілепокладанням як суттєвим елементом людської діяльності. А основою доцільної діяльності науковці вважають закони зовнішнього світу та природи [3].

Цілепокладання початково представлене дитині у вигляді особливих дій дорослих і поза цими діями не виникає. Важливо, щоб ці дії дорослих були взаємодією, щоб цілепокладання було репрезентовано дитині як таке, що існує в комунікації у живому діалозі. І головне, відношення понять “ціль – засіб” є центральним не тільки в процесах реалізації цілей, а й у процесі їх постановки [4]. Доцільність поведінки дитини обумовлена репрезентованим дорослими процесом цілепокладання, який складається з постановки та реалізації цілей.

Психологи Л. І. Божович та Л. С. Славина довели наявність мотивів, які збуджують дитину до дії не безпосередньо, а через заздалегідь поставлену ціль або намір. Отже, цілі є проміжною ланкою у задоволенні певної потреби особистості. На визначення цілі у структурі доцільності впливає потреба, а ціль, своєю чергою, обумовлює мотив.

Потреба не завжди є продуктом свідомості, усвідомлення потреб відбувається поетапно, проходячи чуттєвий та раціональний рівні. Щоб стати силою, що спонукає до діяльності, потреба повинна актуалізуватися, внутрішньо пов'язатися з реальним об'єктом. Цілі та мотиви діяльності, навпаки, завжди є усвідомленими.

Вочевидь, що провідним завданням формування доцільної поведінки школярів є вплив на потреби, а звідси і на цілі, які ставить перед собою особистість в організації власної діяльності.

За визначенням психологів, “розвиток цілеспрямованості молодшого школяра передбачає:

- 1) формування в нього суспільних цінностей та інтересів;
- 2) створення умов для доведення розпочатої справи до кінця;
- 3) формування вміння планувати власну діяльність за показниками її перспективного результату та проміжних етапів, які б сприяли його реалізації;
- 4) розвиток умінь самоконтролю в діяльності, об’єктивної оцінки обставин її здійснення;
- 5) формування оптимістичних поглядів, розвиток адекватної самооцінки та мотивації досягнення успіху в діяльності” [1, с. 87].

Провідним видом діяльності молодших школярів є навчання, і саме воно стає важливим чинником цілепокладання, оскільки спрямовується на оволодіння предметами в найширшому сенсі (призначення предметів, способи дії з ними); також навчання будується на демонструванні та відтворенні дій, що розширює можливості взаємодії зі світом та забезпечує виникнення цілеспрямованості поведінки [4].

Отже, учні початкових класів здатні самостійно ставити цілі. Цілі їхньої діяльності мають бути тісно пов’язані з навчальною діяльністю, оскільки вона є провідною для молодшого шкільного віку. Постановка мети у цьому віковому періоді має стимулюватися та підтримуватися дорослими на всіх проміжних етапах її досягнення до кінцевого результату.

З огляду на аналіз наукових джерел та характеристику понять “доцільність” та “поведінка” вважаємо, що доцільна поведінка – це система свідомих дій та вчинків, обумовлених певною ціллю (метою), в яких виявляються моральні переконання особистості.

Зокрема, екологічно доцільну поведінку Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова розглядають як систему соціально обумовлених, свідомо керованих дій і вчинків у сфері безпосередньої і опосередкованої взаємодії з довкіллям, метою якої є узгодження потреб особистості з вимогами збалансованого розвитку суспільства [2].

Надзвичайно актуальною для нашого дослідження є робота О. В. Крюкової, яка дослідила формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів. Приймаючи загалом визначення та зважаючи на значний науковий доробок педагога з проблеми, вважаємо, що сутність екологічно доцільної поведінки молодших школярів буде розкрита ширше, якщо у визначенні врахувати цілеспрямовану екологічну діяльність учнів. А процес формування екологічно доцільної поведінки набуде більшої ефективності, якщо надати йому гуманістичної спрямованості, тобто забезпечити суб’єкт-суб’єктну взаємодію його учасників.

Мотиви природоохоронної діяльності у молодших школярів досліджувала Н. В. Жук, поділяючи їх на: мотиви збереження цілісності “Я” у формі захисту і відтворення природного середовища; мотиви самоактуалізації способом захисту і примноження природи; мотиви пошуків смислу життя через духовне спілкування та взаємодію з природою. При цьому автор акцентувала увагу на тому, що природа причетна до формування духовності людини, знаходження сенсу людського життя.

Отже, формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів припускає звернення не тільки до інтелектуальної, але і, насамперед, до

емоційної та вольової сторін особистості. Причому у будь якому виді діяльності в учнів початкових класів щодо природи завжди задіяні психічні процеси пам'яті та мислення, сприйняття та уваги, почуття та уявлення, формуються і розвиваються інтереси та потреби.

Аналіз психолого-педагогічної літератури допоміг нам виявити структурні компоненти екологічно доцільної поведінки, а також сформулювати її визначення. Екологічно доцільна поведінка учнів початкової школи – це дії та вчинки під час безпосередньої та опосередкованої взаємодії з природою, пов'язані між собою ціллю збереження природи, обумовлені непрагматичним суб'єкт-суб'єктним ставленням до об'єктів природи.

Екологічно доцільна поведінка, на наш погляд, становить собою складну, соціально необхідну моральну якість особистості дитини, основними структурними компонентом якої є знання, потреби, інтерес та мотиви.

Перспективи подальшої роботи пов'язані з дослідженням можливостей сім'ї у формуванні екологічно доцільної поведінки молодших школярів, а також з'ясуванням, як школа з одного боку керує цим процесом, а з іншого – використовує досвід батьків у процесі екологічного виховання у позаурочний час.

Список використаної літератури

1. Поліщук С. А. Вольовий розвиток дітей молодшого шкільного віку : навч. посібник / С. А. Поліщук. – Суми : ВТД “Університетська книга”, 2005. – 158 с.
2. Теоретичні засади формування екологічно доцільної поведінки школярів / Н. А. Пустовіт // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Вип. 13 – книга 1. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д.Г., 2009. – С. 358.
3. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский. – М. : ИНФРА-М., 2005. – 576 с.
4. Шваб Ю. М. Психологические модели целеполагания / Ю. М. Шваб. – К. : Стило, 1997. – 240 с.

***О. О. Корабльова,
м. Хмельницький***

ТЕОРІЇ МОБІНГУ В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті проаналізовано і класифіковано теорії мобінгу у шкільному середовищі. Розглянуто три науково визнані теорії мобінгу в шкільному середовищі: П. Хайнемана, А. Пікаса, Д. Олвеуса.

Ключові слова: мобінг, теорії мобінгу шкільному середовищі

Теорія— сукупність висновків, що відображає об'єктивно існуючі відносини і зв'язки між явищами об'єктивної реальності. Мобінг – явище, коли група чи частина її членів систематично на протязі тривалого періоду здійснює напади і чинить цькування когось із членів цієї групи, який не має можливості захистити себе в актуальній ситуації, з метою послаблення його позиції у групі чи навіть витіснення з неї.

Аналітичний огляд стану дослідженості мобінгу засвідчує домінуючий внесок у теорію і практику зарубіжних педагогів, психологів, соціологів Великобританії, Німеччини, США, Франції, Швеції.

Особливістю дослідження мобінгу у XXI столітті є значно звужений предмет і напрям наукових пошуків.

Юридичні аспекти мобінгу вивчали Ю. Кравцова та П. Каратаєв (мобінг у зарубіжній юридичній психології). Мобінг як чинник, що загрожує життєдіяльності людини, вивчали Г. Гогіташвілі, В. Лапін. Мобінг на робочому місці досліджували А. Ваніорек, Л. Ваніорек (“Коли робота стає пеклом”), Н. Девенпорт та Г. Елліот (“Мобінг: емоційне насилля на робочих місцях в США”), О. Демидович (емоційне насилля на роботі в Іспанії та країнах Європейського Союзу), О. Кірейчев (мобінг у сфері управління людськими ресурсами), К. Колодей (психотерор на робочому місці), О. Тищенко (мобінг у трудових правовідносинах), Д. Хорнштайн, Б. Уілсон. Мобінг у шкільному колективі найбільшою мірою досліджувався такими науковцями, як І. Філіппова, О. Матвійчук, Д. Олвеус, Х. Каспер, В. Кіндлер, Ф. Шаленберг, К. Холінгаус, Р. Хіллер, К. Дамбах.

Однак аналіз історії дослідження проблеми дає змогу вирізнити лише три відносно повноцінні теорії мобінгу в шкільному середовищі: П. Хайнемана, А. Пікаса, Д. Олвеуса.

Вперше процес колективного нападу назвав мобінгом у 1958 році австрійський етолог К. Лоренц у контексті дослідження психології тваринного світу, в якій описані приклади атаки хижака групою тварин. Учений у своїй праці “Агресія” акцентує увагу на вирішальній ролі групового нападу як фактора, який додає на інстинктивному рівні сміливості захищати себе або свою територію.

Дослідник описує спостереження за тваринами, які поодиночі стають здобиччю, але в групі нападають навіть на хижака – зграя зебр нападає на леопарда, а гуси, які, на його думку, мають вроджену високорганізованість групового нападу в ситуації небезпеки, – на лисицю. Позиції і спостереження науковця дають змогу провести аналогію й припустити наявність підсвідомих чинників зародження мобінгу в колективі.

Шведський лікар П. Хайнеман в 60-х роках XX століття порівняв груповий напад тварин із жорстокою поведінкою дітей стосовно своїх ровесників і описав це в книзі “Мобінг – групове насилля серед дітей і дорослих”.

Теорія П. Хайнемана характеризується вузькою спрямованістю й обмеженістю дослідження об’єктами і суб’єктами мобінгу. Дослідник описує відносини між переслідувачами і жертвою, а також аналізує структуру взаємозв’язків між суб’єктами явища. Учений описує жертву як індивіда, який має зовнішні або поведінкові відхилення від норми, які дратують колектив і викликають його агресію. Нападника він описує як нестійкий тип, агресія якого направлена проти жертви і є лише тимчасовою фрустраційною реакцією на подразнювальні фактори об’єкта мобінгу. В іншому колективі, на думку автора теорії, суб’єкт не буде відігравати цю роль [1].

А. Пікасо має приблизно таку ж точку зору, як і П. Хайнеман: групові процеси панують над індивідами. В основі теорії А. Пікаса посилення резонансних негативних коливань у групі. Тобто, якщо з’явиться індивід або група індивідів, які мають негативні тенденції стосовно до однієї особистості, – інші підключаються, створюючи резонансне коливання – напад, яке відступає, а

згодом набирає сили й знову атакує. Підтвердженням цієї теорії є збіг описаного процесу із соціальними механізмами: емоції, настрої, мотивація або агресія можуть передаватися в групі від однієї людини до іншої. Однак практичного підтвердження того, що групова агресія підсилюється, а потім зменшується, щоб зрости знову в більшій амплітуді, – немає.

Найбільш повноцінною теорією мобінгу вважаються розробки Д. Олвеуса. Учений розпочав вивчення мобінгу з дослідження агресії серед хлопчиків у регіоні Стокгольм і в 1974 році видав посібник “Хлопчики для биття і шкільні хулігани”, що містить результати його наукових пошуків. У 1978 році книга була видана англійською мовою – “Агресія в школі: хулігани і хлопчиками для биття”.

З часом Д. Олвеус дійшов висновку, що основну відповідальність за зародження мобінгу несе школа. До 1990 року дослідник займався вивченням взаємозв'язку типу школи, соціального мікросередовища та проявів, а також поширеністю мобінгу; вивчав індивідуальні особливості й особистісні риси та соціальну ситуацію в сім'ях жертв і переслідувачів.

Накопичений дослідницький матеріал дав змогу Олвеусу розвинути і затвердити уявлення про спонукальні механізми мобінгу. Суть його погляду полягає в тому, що певні негативні сімейні обставини стимулюють агресивність, і ця риса особистості є найважливішою рушійною силою, яка стоїть за мобінгом, спрямованим на вразливих однокласників. Концепція Олвеуса була визнана, хоча і породила дискусії. З кінця 1980-х років Олвеус серйозно займався конкретними заходами проти мобінгу, розробляв, випробував і оцінював ефективність програми Olweusprogrammet для боротьби з антисоціальною поведінкою і мобінгом.

Автор умовно називає об'єкт мобінгу шкільним хуліганом, а суб'єкт – хлопчиком для биття. Він вважає, що шкільний хуліган має схильність до агресії та імпульсивності, фізично він сильніший за більшість однолітків, упевнений у собі, користується повагою серед однокласників.

Хлопчик для биття є повною протилежністю – неагресивний, схильний до сильного внутрішнього контролю, фізично слабший середньостатистичного учня свого віку, його самооцінка й популярність нижчі, ніж у однолітків, а рівень тривожності високий. Описані два типи особистостей є потенційними переслідувачами і жертвами.

Однак теорія Д. Олвеуса заперечує погляди П. Хайнемана на наявність типових відмінностей у зовнішності або поведінці переслідувачів і жертв. Він вважає, що відмінності однієї людини від іншої є нормою і не можуть бути використані як доказова база причинності мобінгу.

Відповідно до цих уявлень, склад класного колективу може мати чотири конфігурації: 1 – немає потенційних переслідувачів і жертв; 2 – присутня потенційна жертва; 3 – присутній потенційний переслідувач; 4 – присутній і потенційний суб'єкт, і об'єкт мобінгу [1].

При першому варіанті в класі не існує ризику виникнення мобінгу або ж він мінімальний. Варіанти 2 і 3 збільшують долю ризику, а при варіанті 4 – ризик надзвичайно високий.

У теорії Д. Олвеуса наявні й інші елементи контексту, які також структурно взаємопов'язані. Зокрема, великого значення серед можливих передумов виникнення мобінгу дослідник надає ситуації в сім'ї, зовнішнім і внутрішнім умовам навчання в школі, наявності в складі класу переслідувачів і жертв. Результати його дослідження свідчать про те, що існують характеристики відносин у сім'ї, і збільшують ризик появи мобінгу: практика покарання дитини з використанням фізичної сили, відсутність емоційних проявів любові до дитини, недостатній контроль поведінки дитини. Однак учений вважав що такі фактори, як кількість учнів у школі, роль педагога – маловажливі щодо впливу на процес виникнення явища.

Центральне місце його теорії відведено аналізу того, яким чином комбінації потенційних жертв і переслідувачів призводять до мобінгу. Д. Олвеус розглядає й інші групові процеси, зокрема, соціально-психологічні феномени розмиття відповідальності, соціального зараження і як наслідок – втрата контролю в групі.

Слабкою стороною теорії дослідника є неглибоке вивчення основних внутрішніх факторів шкільного навчання, зокрема значення роботи класного керівника.

Аналіз теорій мобінгу дає підстави для висновку, що зазначене явище недостатньо теоретично розроблене і потребує подальших наукових досліджень.

Список використаної літератури

1. Руслан Э. Как остановить травлю в школе: Психология моббинга / пер. с норв. – М.: Генезис, 2012. – 264 с.

О. М. Короткова,
м. Миколаїв

АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЇ “ІНФАНТИЛІЗМ” У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ТА ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУКАХ

У статті подано аналіз терміна “інфантилізм”; розглянуті різні підходи до визначення цього поняття.

Ключові слова: *інфантилізм, соціальний інфантилізм, розвиток, соціалізація, соціальна зрілість.*

Нині, коли потік інформації стає незрівнянно великим, впливи різноманітнішими, темп життя пришвидшується, а освіта ускладнюється, частина молоді губиться в цьому розмаїтті вражень, стрімкій зміні дійсності, не встигаючи адаптуватися, знайти своє місце в соціумі. Суспільство, орієнтуючись на молоде покоління, вимагає від нього сформованості соціальної компетентності, висуваючи вимоги. Найбільш ураженою є підліткова група, психічний та соціокультурний розвиток якої не встигає за біологічним. Дослідники довели, що чим швидше людина розвивається фізично, тим повільніше відбувається її особистісне становлення, складніше проходить процес соціалізації. Цим членам суспільства дуже важко знайти своє місце в соціумі. Вони відчують труднощі у спілкуванні з однолітками, почують себе

знехтуваними. У таких підлітків зберігаються дитячі риси, які переплітаються з дорослими інтересами. Деякі з них повертаються до форм поведінки, властивих дітям молодшого віку, але більшість встає на шлях поведінкових порушень, що ґрунтуються на дитячих реакціях опозиції та наслідуванні асоціально-незрілих зразків поведінки дорослих. За таких умов можливе формування соціальної інфантильності.

Термін “інфантилізм” було введено французьким психіатром Ернестом Ласегом (1816–1883) у 1864 році. Під цим поняттям він розумів відносну затримку темпу психічного і фізичного розвитку людини. Перший докладний опис клінічної картини інфантилізму належить П. Лорену (P. J. Lorain, 1871).

Надалі над термінологічним уточненням поняття “інфантилізм” і його клінічним описом працювали такі відомі психіатри і невропатологи як Е. Бриссауд (E. Brissaud 1899), Г. Антон (G. Anton, 1908), А. Кронфельд (A. Kronfeld 1921), В. Фальта, Х. Цондек (W. Falta, H. Zondek, 1929) та інші.

Інфантилізмом спочатку стали називати збереження у дорослих рис вдачі типових для дітей, таких, наприклад, як безпорадність, невпевненість у собі, наявність особливої потреби в чийсь турботі, чиемусь авторитеті. Е. Ласег писав, що особи, які страждають психічним інфантилізмом, залишаються “дітьми на все життя”. П. Лорен відзначав, що розлади, спричинені психічним інфантилізмом, належать більше до всієї конституції, ніж до окремих симптомів організму. Проте вже Г. Антон (1908) почав застосовувати термін “інфантилізм” також і до затримок розвитку (фізичного і психічного) в дитячому віці. Він виділив загальний інфантилізм (затримка загального розвитку) і частковий інфантилізм (відносно ізольоване порушення соматичного статевого або психічного розвитку), розглянув етіологію зазначеного синдрому.

В. Фальта і Х. Цондек (1929) запропонували вилучити з поняття “інфантилізм” форми затримки розвитку, за яких спостерігаються риси певних ендокринних захворювань, тобто так звані ендокринні форми інфантилізму, згадувані в первинних варіантах опису. Наприклад, тироїдний інфантилізм (хвороба Бріссо), що розвивається в результаті зниженої функції щитовидної залози і характеризується затримкою росту. З’явилася думка, що будь-якому віковому може бути властивий свій інфантилізм.

Близькі до терміна “інфантилізм” поняття “особова незрілість”, “незріла особа” і т. п. [3]. Останній, хоча і використовується достатньо часто, проте, виявляється дуже широким в своєму тлумаченні, підкреслюючи переважно соціальний бік розвитку.

У сучасній літературі термін “інфантилізм” досить поширений. Так, його розглядають як стан у рамках інтелектуальної недостатності у дітей, викликаній різними етіологічними чинниками (конституціонально-генетичними, внутрішньоутробною інтоксикацією, токсико-інфекційним діями в перші роки життя дитини) (В. В. Ковальов, 1979), як особливість фізичного і соціопсихічного розвитку підлітків (А. Лічко, 1985), як характеристику особи (А. Петровський, 1990).

В. Гур’єва аналізує інфантилізм із соціально-психологічних позицій [4]. Вона вважає, що в підлітковому віці правомірне вирізнення кількох варіантів

інфантилізму. Частіше інфантилізм групують за походженням (конституціональний, органічний, ендокринний, соматогенний, соціокультурний), за повнотою охоплення психічних сфер (тотальний і парціальний, психічний і психофізичний), за віком виявлення (інфантилізм, ювенілізм).

С. Кулаков вважає поняття “інфантилізм” близьким до поняття “нерозвинена особистість”. Інфантилізм як порушення в регуляції поведінки розглядає І. Кудрявцев. К. Лебединська вважає інфантилізм особливим варіантом акселерації. На її думку, акселерація притаманна більше дівчатам, а інфантилізм хлопцям. Її думку поділяють і такі науковці, як В. Ковальов, О. Сосюкало. Н. Єлустахова, А. Комолова, В. Черняєва вважають головною причиною появи інфантилізму деструктивні відносини в сім'ї, які призводять до зниження рівня самореалізації та активності підлітків у соціумі.

Різноманітні соціальні фактори, що впливають на появу соціального інфантилізму, відображені в працях Є. Белінської та О. Тихомандрицької, які детально розглядають роль сім'ї та батьків. Вплив цього фактора на прояв соціальної інфантильності описано у працях сучасних психологів. Так, встановлено, що авторитарний стиль та гіперпідключання призводять до формування соціальної ригідності (А. Волович), авторитаризм різко знижує здатність до самостійного прийняття рішень і соціального вибору (М. Кле), а гіперпідключання є основним фактором формування особистісної, а потім і соціальної інфантильності (І. Желдак).

Ряд авторів (М. Кастельс, Є. Белінська, О. Тихомандрицька та інші) відмічають у своїх дослідженнях роль засобів масової інформації в системі факторів соціалізації, які впливають на формування інфантильності.

Незважаючи на те, що проблема інфантилізму широко відображена в психологічній та педагогічній літературі, термін “соціальний інфантилізм” не можна вважати достатньо розробленим, хоча останнім часом поняття інфантильності все частіше використовується не тільки як особистісна характеристика, але й у ширшому значенні.

На сучасному етапі дослідження проявів соціального інфантилізму обмежуються твердженням про незрілість або несформованість деяких соціальних знань, навичок та вмінь (які, можливо, ґрунтуються на психічних дисфункціях), наприклад, відповідальності, самостійності тощо.

А. Мельникова і Г. Сухарева зазначають, що соціальний інфантилізм – це відставання соціальної зрілості молоді від біологічного розвитку, що свідчить про порушення механізму включення молодого покоління в життя дорослих, що має на меті прийняття на себе нових обов'язків та зобов'язань.

У словнику-довіднику з соціальної педагогіки під редакцією Т. Алексєєнко соціальний інфантилізм визначається як відхилення, затримка у соціальному розвитку особистості відносно групи ровесників і вимог суспільства внаслідок особливостей умов соціалізації, упущень у вихованні і низької активності у самовихованні [6, с. 212–213].

Ми вважаємо, що соціальний інфантилізм проявляється в прагненні покласти відповідальність за прийняття рішень на інших, зайняти позицію “вічної дитини” і розглядається як недостатня активність особистості.

Роблячи висновок, можна зазначити, що в найбільш загальному вигляді “інфантилізм” визначається як затримка чи зупинка розвитку. Інфантилізм має різноманітну природу: конституційну, органічну, соматогенну, соціокультурну. При інфантилізмі з’являються порушення в мотиваційній сфері, в сфері інтересів, порушується поведінка, почуття відповідальності, обов’язку і морально-етичні норми. Таким чином, інфантилізм становить собою затримку формування особистості у системі відносин.

Список використаної літератури

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / под ред. К. С. Лебединской. – М., 1982.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982.
3. Гудзовская А. А. Социально-психологическое исследование становления социальной зрелости : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – Самара, 1998. – 188 с.
4. Гурьева В. Виховання самодостатньої особистості через виховну систему життєвого самовизначення // Педагогічна скарбниця Донеччини. – 2004. – № 2. – С. 56–57.
5. М’ясоїд П. А. Загальна психологія : навч. посіб. / П. А. М’ясоїд. – 2-ге вид., допов. –К. ; Вища школа, 2001. – 487 с.
6. Соціальна педагогіка : словник-довідник / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. – Вінниця : Планер. – 2009. – 522 с.

О. С. Ляшук,
м. Київ

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ
ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ЗЛАГОДИ ЯК СІМЕЙНОЇ ЦІННОСТІ**

У статті розглянуто теоретичні аспекти формування у старшокласників інтернатних закладів злагоди як сімейної цінності.

Ключові слова: діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, інтернатні заклади, злагода, сімейні цінності.

Нестабільність, зниження духовності та моральності в суспільстві, кризова ситуація в сім’ї призвели до значного зростання кількості неблагополучних сімей і дітей, які залишилися без батьківського піклування, нагляду та контролю. Сфера шлюбно-сімейних взаємин посідає вагомe місце в структурі сімейних цінностей індивіда, сім’ї, та суспільства загалом.

Проблеми сім’ї і сімейно-шлюбних відносин завжди перебували в сфері інтересів сучасних соціальних та гуманітарних наук, а саме: філософії, соціології, демографії, економіки, психології, педагогіки тощо. У процесі історичного розвитку відносини сім’ї і суспільства, сім’ї й особистості постійно змінювалися під впливом панівного способу виробництва, способу життя, системи цінностей. Сімейні цінності спрямовані на задоволення потреб держави, розвиток і вдосконалення суспільних відносин. Нові покоління за допомогою традицій отримують у спадок сімейні цінності як модель поведінки в сім’ї та суспільстві.

Фундаментальні дослідження в галузі підготовки молоді до сімейного життя були проведені О. Зрітневою, В. Кравцем, Л. Пайковою, Х. Рахимзодою та іншими.

Психологічні аспекти готовності дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, до сімейного життя знайшли відображення в дослідженні О. Кізь.

Педагогічні аспекти проблеми підготовки вихованців інтернатних закладів до створення сім'ї вивчалися російськими науковцями, такими як: І. Горчакова, Н. Касьянова, Г. Плясова, М. Прихожан, Г. Сатаєва, Н. Толстих, Р. Уленгова та українськими: С. Харченко, Г. Хархан.

Питання системи сімейних цінностей і ціннісних орієнтацій у вітчизняній науковій літературі отримало свій розвиток у роботах О. Бесчетнової, Л. Левиної, Л. Савінова, Т. Свадьбіної, Т. Оксенченка та інших. Значимість сім'ї в системі ціннісних орієнтацій особистості розроблялася в дослідженнях А. Акчуріна, А. Антонова, Ю. Гаспаряна, Т. Гурко, М. Дуєнді, А. Єлізарової, І. Кона, М. Краснової, Н. Марківської, М. Панкратова, В. Раміх, Н. Семенової, Л. Сологуб та інших); у сфері батьківства (В. Бойко, І. Івченко, О. Ісупова, В. Медков, Н. Пушкарьова, Г. Філіпова та інші); у сфері шлюбно-сімейних ролей (М. Арутюнян, І. Бестужев-Лада, Л. Бондаренко, О. Здравомислова, З. Янкова та інші); у сфері шлюбу (І. Голод, В. Лісовський, М. Мацковський, Т. Поспелова, Е. Рибалка та інші) Проблему формування сімейних цінностей вивчали І. Андрєєва, А. Антонов, Т. Афанасьєва, К. Вітьок, О. Вишневський, Е. Васильєва, А. Волков, Ю. Гаспарян, В. Єлізаров, Г. Герасимович, Н. Губанов, Т. Гурко, С. Дармодехін, М. Денисенко, А. Добрович, І. Кон, Г. Клімантова, А. Кузьмін, В. Лісовський, Є. Мар'ясіс, М. Медков, В. Меньшутін, Г. Могилевська, Б. Расел, Ю. Рюриків, Н. Рімашевський, В. Сисенко, П. Старожицька, О. Стельнікова, Г. Царегородцев, А. Шмельов та інші.

Цінності, які лежать в основі підготовки молоді до сімейного життя, містять біологічні, психологічні та культурні ціннісні орієнтації, які викликають інтерес у молодій людини протилежної статі та створюють спрямованість в діяльності, що має на меті створення сім'ї [4, с.144].

Як зазначає Р. Уленгова, сімейні цінності можна розподілити на три групи:

- цінності, що пов'язані зі шлюбом (цінність шлюбу, цінність рівноправ'я подружжя, цінність домінування одного з них, цінності різноманітних статевих ролей у сім'ї, цінність міжособистісних комунікацій між подружжям, стосунків взаємопідтримки та взаєморозуміння подружжя;

- цінності, пов'язані з батьківством (цінність дітей, яка містить в собі цінність багатодітності або малодітності, а також цінність виховання та соціалізації дітей у сім'ї);

- цінності, які пов'язані з родинними зв'язками (цінність наявності родичів (наприклад, братів, сестер), цінність взаємодії між родичами [3, с. 11].

На думку дослідниці, сімейні цінності – це позитивні та негативні показники значущості об'єктів, які стосуються заснованої на єдиній спільній діяльності спільності людей, пов'язаних узами шлюбу-батьківства-родинності, у зв'язку із залученістю цих об'єктів у сферу людської життєдіяльності, людськими інтересами, потребами, соціальними взаєминами [3, с. 9].

Однією з сімейних цінностей є злагода. Дефіцит злагоди у багатьох сферах життя українського суспільства породжує невирішені конфлікти, що найчастіше слугують однією з причин розпаду сім'ї. Нині відбувається процес деградації соціального інституту сім'ї, розрив сімейних зв'язків, руйнація сімейних

цінностей, розхитування сімейних підвалин та сімейно-моральних традицій.

Більшість дітей-сиріт не має уявлення про те, що таке сімейна злагода, через власний негативний досвід перебування у сім'ї, особливо в ранньому дитинстві, коли загострюється потреба в уважному та доброзичливому ставленні з боку дорослих, у теплих емоційних контактах.

Найбільш фундаментально поняття “злагода” досліджено в філософії та соціології, про що свідчать праці Аристотеля, М. Аргала, М. Акуляча, Р. Бейліса, М. Вебера, С. Ефірова, М. Ковалевського, В. Михайлова, В. Ніколенка, Т. Ньюома, М. Охотнікової, Парсонса, Д. Роулса, П. Сорокіна, Г. Тарда, Д. Штикова, Г. Хоманса, Е. Шрьоднгера та інших.

Злагода аналізується як найважливіший фактор громадянського миру і розглядається переважно крізь призму теорій рівності, справедливості, виступає як універсальний суспільний феномен. Як підкреслює Г. Денисовський, “проблема соціальної злагоди є, мабуть, однією з найбільш актуальних проблем будь-якого суспільства, оскільки саме соціальна злагода багато в чому визначає динаміку розвитку суспільства, його цілісність і благополуччя” [2, с. 7].

Змістове наповнення поняття “злагода” знаходить відображення у філософії, соціології, політології, психології, а також у педагогіці. Необхідність теоретичного дослідження поняття “злагода” визначена проблемою взаємообумовленості та тотожності суміжних із ним понять. Категоріальне поле злагоди утворюють концепти: єдність, інтеграція, солідарність, згуртованість, стабільність, стійкість, порядок, цілісність [1, с. 44]. Тільки життя у сім'ї, в якій панує злагода, сприяє створенню спільних звичок і традицій, також формуванню таких сімейних цінностей як взаємна любов та вірність, повага, щастя, єдність у стосунках, піклування один про одного, співчуття, відповідальність за свою дитину, вдячність та гідність. Саме на таких цінностях ґрунтується міцність сім'ї.

Проблема злагоди як однієї із сімейних цінностей досі не отримала теоретичного вирішення та методичного забезпечення. Як свідчить досвід, питанню формування злагоди як сімейної цінності у вихованців інтернатних закладів дітей-сиріт у психології та педагогіці уваги практично не приділялося, тому ця проблема залишається актуальною. Отже, масштабні дослідження довели, що проблеми створення сім'ї у випускників інтернатних закладів стоять гостріше, ніж у їхніх ровесників, які проживають у сім'ях.

Завершуючи, слід акцентувати на тому, що сприятливі умови для формування сімейних цінностей у вихованців інтернатних закладів потрібно створювати під час спеціального корекційно-педагогічного впливу. Подальшого дослідження потребує питання методики формування уявлень вихованців інтернатних закладів про сім'ю з урахуванням нинішніх молодіжних цінностей. Одним із важливих етапів вирішення цієї проблеми може слугувати аналіз факторів формування сімейних цінностей у молодого покоління, що вступає у фазу створення сім'ї, її способу життя та стосунків у родині.

Список використаної літератури

1. Охотникова М. М. Согласие как социальный процесс в трансформирующемся обществе : дисс. ... д-ра социол. наук : 22.00.04. / Мария Михайловна Охотникова. – Тюмень, 2000. – 377 с.

2. Социальное согласие в современном мире / [отв. ред. Г. М. Денисовский]. – М. : Центр общечеловеческих ценностей, 2000 – 144 с.
3. Уленгова Р. Б. Формирование семейных ценностей у детей-сирот средствами АРТ-педагогтики в условиях детского дома : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Регина Борисовна Уленгова. – Казань, 2008. – 21 с.
4. Федулова А. Б. Семья и семейные ценности: Философско-аксиологический анализ : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11. / Анна Борисовна Федулова. – Архангельск, 2003. – 252 с.

В. В. Мачуський,
м. Київ

СУЧАСНЕ РОЗУМІННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДНИКІВ

У статті розглянуто вихідні положення щодо компетентнісного підходу, викладені у працях вітчизняних і зарубіжних учених.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, ключові компетентності, базові компетентності, досвід.

Реформування системи освіти в Україні – це підвалини національного і духовного відродження суспільства, гідного виховання молодого покоління, поступу вітчизняної науки і техніки в напрямку світових стандартів та вимог. Освітнянський прогрес та поступ є основою для успішного становлення державності і процесів демократизації суспільства в українському просторі, а в концептуальному змісті – авангардом держави заради її майбутнього. Основною тенденцією нині є впровадження у педагогічну практику компетентісно-орієнтованої освіти, яка сприяє набуттю учнями компетентностей, необхідних у житті.

Наукове осмислення категоріального апарату компетентнісного підходу в освіті, розробленого вітчизняними (А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Кузьміна та інші) і зарубіжними науковцями (Дж. Равен, Р. Уайт, Д. Хаймс та інші), дало змогу умовно окреслити й схарактеризувати чотири етапи його становлення: перший (1960–1970 рр.) – зародження ідеї цього підходу; другий – (1970–1990 рр.) – поширення його ідей у різних освітніх галузях; третій (1990–1996 рр.) – розширення спектру педагогічних досліджень на компетентнісній основі; четвертий (1996 р. і дотепер) – подальше розширення кола наукових інтересів багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо розробки концептуальних засад компетентнісного підходу, зокрема, визначення сукупності ключових компетентностей і фігурування їх у відповідних освітніх нормативних документах.

Проведений аналіз використання поняття “компетентність” за кордоном свідчить, що у США набуває значущості модель компетентного робітника, яку становлять самостійність, дисциплінованість, комунікативність, потреба в саморозвитку. Британський підхід до структури компетентності є відображенням системи освіти Великобританії, у межах якої, успішно закінчивши один зі ступенів освіти, випускник автоматично набуває відповідного рівня сформованості компетентності. У Німеччині, Франції та Швейцарії особливого значення надається формуванню ключових компетенцій, які необхідні для роботи за фахом.

Експерти країн Європейського Союзу (J. Specters, M. Teja) поняття “компетентність” розглядають як здатність ефективно і творчо застосовувати знання та вміння в міжособистісних стосунках. Поняття компетентності, відповідно до Міжнародного департаменту стандартів для навчання та освіти, містить у собі знання, уміння, навички й ставлення, що дають особистості змогу ефективно діяти або виконувати функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності.

Аналіз наукової літератури показує, що первинне тлумачення терміна “компетентність” стосувалося здебільшого професійної діяльності й трактувалося як досконале знання своєї справи, вершина розвитку професійної майстерності. Однак більш пізніми дослідниками рамки компетентності були розширені до різних сфер людської життєдіяльності. На сьогодні компетентність вже не вкладається у вузькі межі професіоналізму і є робочою дефініцією не лише менеджменту, а й психології, соціальної та класичної педагогіки, соціальної роботи, соціології та філософії. Все це вказує на інтегративний, міждисциплінарний та надпредметний характер компетентності. Компетентність – категорія багатогранна, може стосуватись як однієї конкретно взятої особистості, так і цілої соціальної групи, вона вказує не лише на вміння, знання, досвід, а й на самостійність, рівень освіченості, життєві та професійні цінності, здатність ефективно розв’язувати нові, нестандартні завдання тощо. Проявляється компетентність у будь-якій діяльності: фізичній, суспільній, професійній, інтелектуальній, освітній тощо, що свідчить про розширення сфери компетентності.

Категорія компетентності є результатом нової економіки та нового підходу стосовно людських ресурсів. Вона виникла внаслідок втрати якості адаптації до умов, що швидко змінюються, та не співвідноситься з традиційною системою понять класичної науки.

На сьогодні до поняття “компетентність” у науковій літературі немає єдиного підходу. Компетентність визначається як досконале володіння знаннями, справою; як результат освіти та виховання; як творче застосування здобутих знань у проблемних ситуаціях. Компетентність об’єднує в собі складний зміст, який інтегрує професійні, соціально-педагогічні, соціально-психологічні, правові характеристики тощо та передбачає ступінь володіння компетенцією, знаннями, які дають змогу формувати судження про будь-що.

У результаті вивчення педагогічних праць українських учених встановлено, що донедавна категорія компетентності пов’язувалася здебільшого з поняттями “майстерність”, “професіоналізм”, “професійна готовність” (І. Зязюн, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші), а нині увага приділяється тому контексту, який пропонують європейські країни. Тобто, більшість сучасних провідних науковців (І. Єрмаков, О. Пометун, О. Овчарук та інші) основними категоріями компетентнісного підходу вважають базові компетентності, ключові компетентності, життєві компетентності. При цьому деякі автори (О. Пометун та інші) ототожнюють ключові компетентності з базовими. Тому на підставі аналізу відповідних понять розрізнено ці категорії: *ключова компетентність* – це інтегративна якість особистості, що полягає в здатності розв’язувати складні поліфункціональні завдання з різних галузей людської

діяльності на міждисциплінарному, надпредметному й багатомірному рівнях, дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному, професійному, соціальному житті й проявляється в способах поведінки людини з урахуванням її пізнавальних здібностей і психологічних якостей, є детермінантою виникнення й розвитку *базових компетентностей* – структурно класифікованих комплексів (знань, умінь, навичок і якостей особистості), які слугують певною стандартизованою основою для відображення специфіки й забезпечення якості виконання завдань конкретного виду конструктивної діяльності людини.

Аналіз наукової літератури засвідчує наявність таких підходів до визначення поняття “компетентність”: здатність, здібність (Т. Єрмаков, Д. Кун, О. Холостова); як досвід (І. Бех); певний набір умінь, навичок (О. Биковська, С. Макаров); синтез психічних якостей (О. Кононко); ефективна модель дії (В. Слот, Х. Спанярд).

Зазначимо, що більшість авторів сходяться на тому, що компетентність охоплює в себе: наявність комплексу знань, умінь, навичок; постійне оновлення знань, самовдосконалення себе як особистості та професіонала; поглиблене знання з певної проблеми; відповідність певним стандартам; уміння впроваджувати набуті теоретичні знання на практиці; креативний підхід до розв’язання проблеми (як особистої, життєвої, так і професійної).

Розглянувши феномен формування компетентностей на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому й методичному рівнях, ми з’ясували, що компетентнісний підхід об’єднує в собі системний, генетичний, процесуально-результативний, комплексний, особистісно-діяльнісний, ситуаційно-проблемний і проблемний підходи. Завдяки цьому він набуває інтегративних ознак і ґрунтується на таких провідних ідеях: системності як процесу формування цілісної сукупності основних якостей людини; синергетичності як мінливого інноваційно-еволюційного процесу розвитку особистості, який передбачає пожиттєву освіту; ефективності всіх ланок освітнього процесу в процесуальному (готовність до виконання діяльності) та результативному (фіксованість якості результатів діяльності) аспектах; комплексності, що потребує взаємоузгодженості освітніх програм із позицій їхньої доцільної спрямованості, ціннісно-сислової насиченості та культуровідповідності; ситуаційної проблемності як освітньої форми, спрямованої на створення навчальних ситуацій і завдань різних рівнів складності та успішне їх розв’язання; життєтворчості як утвердження власного образу “Я” у відповідному виді діяльності. Тому цей підхід доцільно обрати як методологічну основу педагогічних досліджень різноманітної проблематики.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І. Д. Бех // Виховання і культура. – 2009. – №12 (17,18). – С. 5–7.
2. Биковська О.В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні: Монографія / О. В. Биковська. – К.: ІВЦ АЛКОН, 2006. – 356 с.
3. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к четвертому заседанию методологического семинара, 16.11.2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

4. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
5. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника : автореф. дис. доктора психол. наук: спец. 19.00.07 / О. Л. Кононко – К, 2001. – 37 с.

О. І. Мезенцева,
м. Київ

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті розглянуто стан дослідження вальдорфської педагогіки, визначено і розкрито основні принципи цієї педагогічної системи.

Ключові слова: людиноцентризм, особистісно орієнтоване навчання та виховання, вальдорфська педагогіка, Рудольф Штайнер.

Орієнтація сучасної педагогіки на гуманізацію освіти передбачає, як зазначено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, “реформування системи освіти на основі філософії “людиноцентризму” як стратегії національної освіти”.

Поряд із розробленням нових технологій особистісно-орієнтованого навчання і виховання особливого значення набуває вивчення досвіду класичних педагогічних систем, які ґрунтуються на ідеях людиноцентризму, та узагальнення їхніх спільних надбань у цій сфері. Такі підходи розроблялися ще на початку ХХ століття педагогами-реформаторами Д. Дьюї, М. Монтесорі, Л. Толстим, С. Френе, Р. Штайнером та іншими. Однією з освітніх моделей, які можуть забезпечити гармонійне поєднання процесів навчання, виховання й розвитку дітей та молоді, мають вагомі практичні результати, підтверджені часом, є Вальдорфська школа, діяльність якої ґрунтується на філософських та педагогічних ідеях Рудольфа Штайнера (1861–1925рр).

Незважаючи на численні позитивні оцінки діяльності Вальдорфських шкіл, ставлення до педагогічної системи, розробленої Р. Штайнером, неоднозначне. У деяких наукових та популярних виданнях наявні публікації, які дають поверхові, або навіть спотворені уявлення про вальдорфську педагогіку. У науковій літературі ще недостатньо опрацьовано теоретико-методологічні основи Вальдорфської школи, не повністю висвітлено шляхи реалізації вальдорфської системи в практиці вітчизняної школи. Недостатність науково-методичної, навчальної літератури з вальдорфської педагогіки в Україні обмежує можливості ознайомлення педагогічної громадськості з ідеями, формами та методами цієї оригінальної педагогічної системи, гальмує процес оволодіння передовим зарубіжним досвідом.

Дослідження проблем вальдорфської педагогіки на сьогодні здійснюється переважно закордонними авторами (Т. Вейс, К. Поуп, К. Віхерт, К. Гейдебрандт, Р. Гроссе, А. Ентен, Г. Кюлевид, Й. Шрієн, Е. Краніх, Б. Лівехуд та інші), зокрема російськими (А. Алхазова, Н. Борисова, Т. Васильєва, О. Вишнякова, Т. Горохова, Б. Гречін, В. Загвоздкін, Л. Ігнат'єва, О. Копанєва, І. Лоскутова, В. Науменко, А. Пінський, О. Огарьова, Є. Пірадова, Є. Рижова, О. Смірнова, О. Черкасова та інші).

Українські вчені: О. Іонова (2001) у докторській дисертації обґрунтувала концепцію використання кращого педагогічного досвіду вальдорфських учителів, спрямованого на гуманізацію навчання, та Л. Литвин (2011) у кандидатській дисертації дослідила ідеї вальдорфської педагогіки у вітчизняній освіті. Окремі аспекти вальдорфської педагогіки відображено в вітчизняних дисертаційних працях С. Лупаренко (2008); О. Лукашенко (2009); В. Новосельської (2004); В. Партоли (2012); С. Гозак (2006). Отже існує потреба у ґрунтовному вивченні, об'єктивній оцінці та дослідженні виховного впливу вальдорфської педагогіки на особистість учня.

Засновуючись на антропософському уявленні про людину як істоту, яка не тільки є продуктом спадкових факторів та впливу середовища, а істоту, що визначається насамперед індивідуальним духовним принципом (особистим “Я”), педагогіка Рудольфа Штайнера вбачає сутність педагогічного процесу не тільки в передачі соціального досвіду дорослими та засвоєння його дітьми, а у всебічному, гармонійному розвитку, що відповідає внутрішнім потребам особистості на різних вікових етапах та спрямований на вільне й творче самовизначення індивідуальності.

“Зміст викладання має виходити виключно з пізнання розвитку людини та її задатків... Питання стоїть не в тому, що повинна знати людина для життя в існуючому соціальному порядку, а в тому, що закладено в людині й що може бути розвинуто в людині. Тоді з'явиться можливість впливати в соціальний устрій нові сили підростаючих поколінь” – писав Рудольф Штайнер [4, с. 27].

Він відмічав також, що “вальдорфська школа не є реформаторською школою... вона виникла, виходячи з розуміння, що самі благі ідеї та добра воля в цій сфері тільки тоді стануть реальними, коли вихователь та викладач перетворюються на знавців людського єства. Знання, уміння, здібності в різних видах дисциплін й різних типах діяльності, що повинен засвоїти учень, у сучасній освіті можна піднести в такому порядку та такими методами, щоб увесь навчально-виховний процес сприяв всебічному й гармонійному розвитку дитини...” [4, с. 27].

“Ті правильні принципи педагогічної науки, що були вироблені попередніми поколіннями, необхідно не стільки реформувати, скільки оживити й застосувати їх на практиці”, – зазначав Рудольф Штайнер [1, с. 19].

Розглянемо основні принципи вальдорфської педагогіки, з яких випливають зміст, методи й організація навчально-виховного процесу [2]:

1. Гуманістична спрямованість: визнання цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток та прояв своїх здібностей, утвердження благ людини як критерію оцінки суспільних відносин.

2. Принцип педоцентризму: вибір змісту та методів виховання й навчання з орієнтацією насамперед на конкретну дитину, на актуальний стан конкретної групи дітей та перспективи саме їхнього розвитку, індивідуальних підхід до кожного учня, урахування темпераменту, особистих якостей, конкретних сімейних обставин тощо.

3. Принцип цілісного охоплення природи людини: побудова програм виховного та навчального процесів на основі досягнень науки про цілісність психічного, духовного і фізичного єства людини та розуміння органічних метаморфоз.

4. Принцип вікової відповідності: відповідність дидактики й методики навчання психолого-педагогічним характеристикам дітей конкретного вікового етапу.

5. Принцип різнобічності й гармонійності у вихованні та навчанні: ідея гармонійного поєднання в навчальному та виховному процесах факторів розвитку інтелектуальних, почуттєвих та вольових функцій особистості.

6. Принцип обов'язкового почуттєвого переживання передбачає поєднання пізнавального та емоційно-вольового опрацювання дітьми матеріалу, який їм подається. Стає реальним один з основних педагогічних принципів: поєднання процесу виховання та процесу навчання, яке підносить педагогіку до рівня мистецтва.

7. Принцип пов'язаності з життям: навчання повинно мати практичне спрямування.

8. Принцип поєднання національного та загальнолюдського: вихід до загальнолюдського через вивчення національної та світової культури.

9. Принцип релігійної толерантності: не пропагувати жодної релігійної конфесії, але залучати до змісту навчально-виховного процесу загальнолюдські надбання світової духовної культури.

10. Принцип поєднання соціального та індивідуального: формування самостійної, самодостатньої особистості, яка вміє поважати та відчувати потреби оточення і позитивно впливати на розвиток та реалізацію інших людей. Необхідною передумовою для втілення цього принципу є розуміння важливості співпраці педагогів, батьків та оточення.

11. Принцип поваги до особистості дитини, до її почуттів, здібностей та потенційних можливостей. Педагог уникає способів мотивації навчання, що звертаються до егоїзму, честолюбства та страху.

12. Принцип свободи у самовизначенні. Кінцева мета виховання – світоглядне, соціальне і професійне вільне самовизначення кожної окремої особистості в контексті культурного усвідомлення своєї індивідуальної свободи та відповідальності.

Вальдорфська педагогічна система, ідеї якої вже понад 90 років втілюються у життя різноманітними школами різних країн світу, націлена на формування вільної, творчої, самостійної й самодостатньої особистості. В основі її методик – гармонійне поєднання факторів розвитку інтелектуальних, почуттєвих та вольових функцій особистості, орієнтація на кожну конкретну дитину та на принципи вікової відповідності.

Окремо треба зазначити, що виховання у вальдорфських навчальних закладах ґрунтується на високодуховних традиціях християнської культури. Разом із тим важливо те, що ці заклади не ставлять за мету впливати на світогляд дитини та її сім'ї, не торкаються питань ідеологічного характеру, не належать до будь-яких партійних чи релігійних організацій. У них панує атмосфера духовної свободи, віротерпимості, виховуються і навчаються діти будь-яких національностей та віросповідань. За даними ЮНЕСКО, вальдорфські школи та дитячі садки існують в 60 країнах, охоплюючи усі континенти планети [5].

Тому вивчення вальдорфської педагогічної системи та пристосування її ідей і методик до українського простору є актуальним для освітянської науки України.

Список використаної літератури

1. Гуманистическая направленность штайнеровской педагогики : метод. пособие для преподавателей и студентов педвузов / пер. с фин. А. Ойттинен. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
2. Наказ Міністерства освіти і науки України “Про проведення узагальнюючого науково-методичного експерименту всеукраїнського рівня “Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні” № 363 від 06.05.2001.
3. Соціальна педагогіка : словник-довідник / за заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко. – Вінниця : ООО “Планер”, 2009. – С. 468.
4. Hofrichter H. Waldorf. Die Geschichte eines Names – Stuttgart, 2003. – S. 28.
5. Steiner R: Die Erziehung des Kindes – Verlag Freies Geistesleben Stuttgart, 1961. – S. 129.
6. Waldorf world list 2012 – Pädagogisch Section am Goetheanum, Dornach, 2012. – P. 156.

В. І. Мудрік,
м. Київ

**СТАН ПРОБЛЕМИ ЦІННОСТЕЙ У СУЧАСНИХ ЗАРУБІЖНИХ
ДОСЛІДЖЕННЯХ**

У статті представлено огляд стану досліджень цінностей у сучасних працях зарубіжних дослідників. Визначено, що цінності мають не тільки теоретичне, а й практичне значення у державній, законотворчій, політичній, освітній діяльності й спрямовані на об'єднання громадян і всього суспільства.

Ключові слова: *цінності, гуманістичні цінності, базові цінності.*

Аналіз стану проблеми цінностей у сучасних наукових працях засвідчує, що більшість дослідників віддає перевагу методологічному аналізу цінностей з позиції філософії минулих століть (Е. Кант, Е. Гуссераль, Г. Ріккар та інші) або соціології (С. Анісімов, В. Василенко, О. Дробницький, М. Каган, П. Тугарінов, С. Причепій та інші), психології та педагогіки (Б. Анісімов, В. Василенко, Л. Божович, І. Кон, В. М'ясищев, С. Рубінштейн та інші) учених із близького зарубіжжя. Проблема цінностей досліджується також з урахуванням робіт українських учених (І. Бех, О. Сухомлинська, О. Єжова та інші). Менше приділяється уваги сучасним дослідженням проблем цінностей у зарубіжних країнах.

Аналіз наукової літератури свідчить, що дослідження цінностей проводили європейські (В. Davidov, Р. Schmidt, S. Schwartz), канадські (М. Taylor, Н. Weingarden), китайські (RHM Cheng, JCK, Lee, Mei-Lin Ng. M.), південно-африканські (Kader Asmal), індійські (N. Gupta), австралійські (В. Hill) та інші вчені.

На наш погляд, останніми роками найвагоміший науковий вплив на розвиток досліджень цінностей було зроблено науковою групою Інституту соціології Цюрихського університету професорами Е. Давидовим, П. Шмідтом та Ш. Шварцом. Стимулом для досліджень було визначено причин міжнаціональних сутичок між місцевим населенням та емігрантами в країнах Європи. Зрозуміло, що ці конфлікти пов'язані не стільки з економічними, скільки з культурними чинниками, різними цінностями. У 2012 р. Е. Давидов, П. Шмідт та Ш. Шварц у спеціальному випуску з теорії людських цінностей [2] розглядали результати дослідження всесвітніх цінностей (WVS. 2000) у 36

країнах Європи. Обсяг вибірок – від 533 (Ісландія) до 2740 (Німеччина). Автори зазначили попередні дослідження цінностей Ш. Шварца у 1992 р. [2].

У своїй роботі, яка присвячена основам гуманістичних цінностей [3], Ш. Шварц дає характеристику тим цінностям, які є загальними для більшості країн світу. Серед них самостійність (незалежність думок та дій, вибору, дослідження тощо); стимуляція (стурбованість, пов'язана із життєвими завданнями); гедонізм (задоволення особистісних потреб); досягнення (особистий успіх, компетентність, контроль і домінування над людьми); владні устремління (соціальний статус, престиж, домінування тощо); безпека (гармонія стосунків та взаємодії між членами суспільства, суспільна стабільність); відповідне ставлення (гальмування дій, схильності до того, що може порушити взаємодію людей); традиції (прийняття традицій, ідей, звичаїв, релігій, культур); благочинність (збереження та підвищення особистих позитивних контактів у групі, заохочення до співпраці, позитивних взаємовідносин, забезпечення внутрішньої мотивації); універсалізм (як розуміння нового, терпимість, захист природи та людей).

Було розглянуто структуру ціннісних відносин, доповнення одних цінностей іншими, зверталась увага на несумісність, суперечність між метою і змістом окремих цінностей. Автор запропонував методику вимірювання критеріїв і тестів за 9-бальною системою. Дослідження проводилися з 1988 по 2002 рік у 68 країнах світу і охопили 64271 респондента.

Порівняльний аналіз рейтингу визначених цінностей у громадян різних країн дав змогу побачити, у чому різниця або що спільного, наприклад, між цінностями українців і цінностями громадян інших європейських країн. Так, в українців цінність індексу “турбота про безпеку” посідає друге місце, а громадяни західно-європейських країн займають останні сходинки у ранжируванні, у порядку зниження середніх показників ціннісних індексів серед 32 європейських країн. У рангу індексу цінності “турбота про людей та природу” Україна посідає 22-гу сходинку, а економічно розвинуті європейські країни – верхні рейтингові сходинки. Українці перебувають на нижніх рангових сходинках за значенням індексу “задоволення від життя” (“гедонізм”), “самостійність”, “ризик-новизна”, а найбільш економічно розвинуті європейські країни – на верхніх рангових сходинках. Порівняння рангу середнього індексу цінностей (“задоволення від життя”, “самостійність”, “ризик-новизна”) між українськими та російськими громадянами свідчить, що громадяни цих країн посідають поруч 26–28 рангові сходинки. За показниками середнього індексу цінності “самоствердження” вони займають 5–7 сходинки, а за цінністю “турбота про людей та природу” українці займають 22, а росіяни – 27 сходинку. Наведені порівняння свідчать про близькість індексів цінностей громадян України та Росії.

Водночас, ми бачимо, за якими індексами цінностей українці відрізняються від громадян західних європейських країн. Зазначені висновки збігаються з результатами аналізу ціннісного портрету росіян на європейському тлі, який було проведено В. Магуном і М. Рудневим [1].

Результати наукових робіт Ш. Шварца сприяли дослідженням східних життєвих цінностей, які не вивчали західні дослідники. Відомо, що шанування

традицій, синівна благочинність є центральними цінностями для розуміння конфуціанського вчення (“жень” – людяність, гуманність; “лі” – правила, норми поведінки). Конфуціанські цінності становлять собою основу китайської моралі, породження поваги до традицій, батьків, пращурів, фінансової підтримки батьків. За аналізом Б. Маршал, учені трьох австралійських університетів провели дослідження цінностей у 150 китайських студентів. Математичний аналіз досліджень виявив вагу різних факторів: I фактор – чесність і терпимість (гармонійні стосунки з іншими людьми, вибачливість і співчуття, відкритість, наполегливість, терпимість, надійність); II – конфуційні провідні якості (лояльність до керівників, влади, альтруїзм і чистота, консерватизм, вірність жінок, повага до традицій); III – вірність ідеалам і людяність; IV – поміркованість і моральна дисципліна (патріотизм, солідарність, дотримання обрядів, взаємне вітання, протидія корупції, відчуття сорому, ставлення за статусом). Дослідники припускають, що із соціального, психолого-педагогічного погляду першу групу критеріїв можливо назвати “самоуправлінням”, другу – “відносини з іншими людьми”, третю – “соціальною відповідальністю”, четверту – “моральними принципами, життєвською свідомістю”. Існують інші погляди щодо вищенаведених визначень: перша група – інтеграція, друга – конфуціанство, третя – людське тепло, четверта – моральна дисципліна [5].

Канадська вчена Мерлін Тейлор, за результатами досліджень Б. Давидова, П. Шмідта та Ш. Шварца у 1993 р. громадян 26 країн Європи, зробила порівняльний аналіз цінностей у громадян цих країн [6].

Канадець Харвей Вайнгартен дослідив значення освіти в формуванні суспільних цінностей в епоху глобалізації: інтелектуальна зацікавленість; уміння бути у злагоді з людьми різних переконань; відчуття спільності (повага до закону, приватної власності, до прав людини); дотримання традицій (можливість конструктивного реагування на зміни в житті); розуміння мети в житті (етичному та духовному житті, цінності особистості, справедливості) [7].

У 2003 р. Австралійський уряд у своєму огляді визначив принципи та структуру найважливіших цінностей, які треба виховувати у громадян в освітніх закладах: толерантність і розуміння; повага; відповідальність; соціальна справедливість; бути кращим; турбота; солідарність і довіра; чесність; свобода; етичність.

У 2001 р. у Південно-Африканській Республіці вийшов Маніфест цінностей, освіти й демократії. Мета Маніфесту: об’єднати громадян країни на основі загальновизнаних цінностей. Документ проголошує найважливішими такі цінності: демократія (одна із перших і фундаментальних цінностей); соціальна захищеність і справедливість; справедливість в освіті; антирасизм і гендерна рівність; людська гідність; відкритість суспільства; відповідальність; верховенство закону; поважання цінностей; примирення (порозуміння, домовленість). Зазначені цінності є частиною державної конституції, політики і програм в освіті [4].

Наведені дослідження дають змогу припустити: в особистісному значенні цінності визначаються як переконання людини у значущі або важливості чогось (об’єкта або явища) як мети або засобу; у ширшому значенні базові цінності

людини формуються як оперативні, поточні, які спрямовують життєдіяльність людини. Визначення державних, соціальних, національних, освітніх цінностей має не тільки теоретичне, а й практичне значення у державній, законотворчій, політичній діяльності, спрямованій на об'єднання громадян і всього суспільства.

Список використаної літератури

1. Магун В. Ценностный портрет россиян на европейском фоне // Демоскоп weekly /Институт демографии Национального исследовательского института экономики / В. Магун, М. Руднев. – № 503–504. – 9 марта – 1 апреля 2012.
2. Davidov E. Introduction. Survey Research Methods / Davidov Eldad, Peter Schmidt, Shalom Schwartz. – Vol 6, №1. – 2012. – P. 1–2.
3. Schwartz S. H. Universal in the content and structure of value: theory and empirical test in 20 countries / S. H. Schwartz // In M. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. №25). – New York : Academic Press, 1992. – P. 1–65.
4. Manifesto on Values. Education and Democracy / Foreword : professor Kader Asmal MP, Minister of Education Pretoria. – July 2001.
5. Marshall B. International Education. Flinder University / Marshall Barbara. – Jornal 1., №2. – 2000. – [Електронний ресурс] – Режим доступу www.flindess.edu.au/education/iej.
6. Taylor M. Canadian Values and 21st Century Leadership. A presentation to Leadership Conference 2007 / M. Taylor // Leaders Moving Forward Saskatoon. – SK., May 1., 2007 (invited). – P. 23 – 26.
7. Weingarden H. Community Values in ah age Globalization. / Weingarden Harvey – Ven. : Yale University Press, 1996. – 234 p.

І. В. Мудрік,
м. Київ

**СВІДОМЕ СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ
ДО ВЛАСНОГО ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ**

У статті представлено результати теоретичного дослідження змісту структури свідомого ставлення особистості до власного фізичного розвитку. Охарактеризовано показники фізичного стану й розвитку. Визначено вплив домагань на рівні сформованості свідомого ставлення особистості до власного фізичного стану і розвитку.

Ключові слова: *структура свідомого ставлення особистості до власного фізичного розвитку, показники фізичного розвитку.*

Проблемам свідомого ставлення особистості до різних сторін власного фізичного розвитку приділялася увага українськими і зарубіжними вченими (І. Бех, М. Боришевський, П. Чамата, О. Заржицька, Є. Креславський, Є. Соколова, О. Купреєва, Р. Моляко, А. Тхостов та інші.). У сфері фізичного виховання ставлення особистості проявляється до свого фізичного “Я”, образу тіла та його побудови, до статури, розвитку фізичних якостей, естетики рухів, здоров'я, спортивних досягнень тощо. У Програмі виховання дітей та молоді в Україні визначено: “Ціннісне ставлення до свого фізичного “Я” характеризує вміння особистості позитивно оцінювати свою зовнішність, тілобудову, поставу, розвиток рухових здібностей, фізичну витривалість, функціональну спроможність, швидке відновлювання сил після фізичного навантаження, статеву належність, корисні звички, стан свого здоров'я, турботу про безпеку власної життєдіяльності, здоровий спосіб життя, активний відпочинок, вольові риси особистості”.

Р. Моляко, А. Тхостов досліджували схеми тілайціннісне ставлення особистості до власного фізичного “Я”. Наш аналіз різних проявів ставлення особистості до предметів, подій, явищ тощо дав змогу визначити головні структурні компоненти ставлення. Порівняльний аналіз головних структурних компоненти ціннісного ставлення особистості до зовнішніх об’єктів і самоставлення особистості до внутрішніх об’єктів, пов’язаних із власним фізичним “Я”, свідчить про відмінності у спрямованості ставлення і самоставлення. Ставлення особистості спрямовано на зовнішні об’єкти (розвиток фізичних, функціональних якостей інших людей тощо), а самоставлення особистості спрямовано на розвиток власних фізичних властивостей, ознак, якостей. З цим пов’язаний різний характер оцінювання (оцінка інших – самооцінка власних властивостей, ознак, якостей), умотивування (соціальна мотивація – самоумотивування на основі особистих потреб, інтересів), значення (соціальна – особистісна). Зазначене пов’язано з вибором мети і особливостями вибору форми методів фізичного виховання (фізичне виховання, фізичне вдосконалення або фізичне самовиховання, фізичне самовдосконалення).

Згідно із сучасними поглядами, І. Надольний вважає, що основними ознаками самосвідомості особистості виступають: усвідомлення особистістю зовнішнього світу і своєї єдності з ним; усвідомлення “самості” і неповторного свого духовного світу; усвідомлення й самооцінка свого місця в природній, соціальній системах, а також потреб, інтересів, мети, соціально-етичного обліку й мотивів поведінки в повсякденній життєдіяльності; оцінка і самооцінка особистістю себе як суб’єкта діяльності, спілкування та свідомості. Самосвідомість особистості охоплює самопізнання (самооцінку), емоційно-ціннісне ставлення до себе і саморегулювання, які виокремлено мають свою структуру і перебувають у тісному взаємозв’язку та формуються відповідно до індивідуально-суспільних ідеалів. Самосвідомість особистості розкривається у здійсненні функціональних характеристик, серед яких насамперед різні інтегративно-пізнавальна, ціннісно-орієнтовна, самореалізуюча та інші функції.

У психології ставленням називають невербальне (тобто безмовне) почуття з приводу конкретних подій та явищ життя, яким мотивують вчинки або поведінку. Основу невербального почуття становить те чи інше глибоке укорінене в світосприйнятті людини уявлення про цінності суспільного буття, її іноді неусвідомлені переконання й погляди.

У педагогіці виховання об’єктивною потребою є наповнення виховного процесу емоційно прожитим ставленням людини до реальної дійсності.

Ціннісне ставлення – це ставлення людини до цінностей, які привернули її увагу, знаходяться в сфері її інтересів, діяльності, життя. Цінності ставлення можуть бути спрямовані на конкретний об’єкт або на узагальнене явище. П. Підкасистий вважає, що ціннісне ставлення, наприклад, до життя складається з таких утворень: “1) визнання права на життя; 2) бережливе ставлення до будь-яких проявів життя; 3) сприйняття життя у всіх його проявах, етапах, формах; 4) сприяння життю відповідно до власних сил і можливостей; 5) характерний спосіб життя, гідний для людини; 6) зрозуміла життєва позиція; 7) усвідомлена побудова власного життя як її суб’єкта”.

І. Бех акцентував на значенні категорії “ставлення” в образі “Я” особистості. На його думку, категорія “ставлення” є ключовою для процесу формування і розвитку

особистості, оскільки “за її допомогою розкривається становлення смислового зв’язку, єдності людини і світу, самого змісту цієї єдності, чи буде вона морально-конструктивною чи деструктивною основою індивіда”. І.Бех визначив механізм дії головних компонентів свідомості особистості. Він вважає, що “у свідомості відбувається когнітивне відображення дійсності (це пізнавальний компонент ставлення) та смислове відображення цієї дійсності (емоційний компонент ставлення), і в кожному акті психічної діяльності ми маємо елементи того й іншого. У ставленні емоційний компонент справедливо вважається провідним. Зважаючи на цей момент, дослідники констатують, що особистісні ставлення характеризують ступінь інтересу, силу емоцій, бажань (тому вони і виступають рушійною силою особистості) і виражаються у поведінці суб’єктів, у їх діях і хвилюваннях”.

Свідоме ставлення до навчання реалізується за допомогою осмислення особистістю власних дій та їхніх результатів відповідно до мотивів і цілей навчання. Свідоме ставлення характеризується усвідомленням відповідальності за діяльність, активністю і самостійністю засвоєння знань, умінь та навичок. Свідоме навчання сприяє формуванню самосвідомості, самооцінки, навичок самоконтролю, вихованню вольових якостей, навичок самоорганізації навчання, розвитку пізнавальних інтересів тощо.

Визначено три рівні сформованості ставлення особистості до власного фізичного стану і розвитку: високий (висока або достатня фізична активність, висока фізична адаптованість до норм і вимог фізичної досконалості; відповідальне ставлення до власного фізичного стану й розвитку); середній або достатній (середня або достатня фізична активність, достатня фізична адаптованість до норм й вимог фізичної досконалості; достатнє оцінювання й самоставлення до власного фізичного стану й розвитку); низький (низька фізична активність, фізична адаптованість до норм і вимог; відсутнє відповідальне ставлення до власного фізичного стану і розвитку).

Кожен рівень характеризується певними станом умотивованості, які визначаються рівнями фізичних домагань і можливостей особистостей: високий рівень домагань – висока мотивація і висока мета (на рівні реальних, але високих індивідуально-нормативних вимог); середній рівень домагань – середня мотивація і середня мета (на рівні реальних, але не дуже високих індивідуально-нормативних вимог до фізичних можливостей особистості); низький рівень домагань – низька мотивація і мета (на рівні мінімальних індивідуально-нормативних вимог до фізичних можливостей особистості).

На наш погляд, свідоме ставлення до власного фізичного стану характеризується власною та зовнішньою оцінкою анатомічної будови тіла, інтеграційних та функціональних показників. Показники будови тіла: довжина тіла та окремих частин (шиї, рук, ніг, тулуба); поперечні розміри грудної клітини, поясу, тазу; вага тіла); об’єм грудної клітини, окремих частин ніг, рук. Самооцінка будови тіла: показники фізичного стану, інтеграційні або комплексні показники: гармонійність будови тіла (індекси зросту-ваги, форма постави тощо); комплексні показники фізичного розвитку: індекси, таблиці фізичного розвитку відповідно до вікового, статевого розвитку. Самооцінка комплексних показників: відповідність будови тіла до власних і групових норм. Функціональні показники: кистева сила,

станови́ла сила, гнучкість хребта, швидкісна та силова витривалість тощо. Самооцінка: показники функціонального розвитку. Соціальні ціннісні показники фізичного розвитку: розвиток фізичних якостей організму відповідно до норм і нормативів; спортивні досягнення; визнання на конкурсах, показових виступах, у групі, колективі тощо. Провідними цінностями особистості є показники будови тіла, які формують ціннісне ставлення особистості до своєї будови тіла, функціональних та соціальних показників.

Свідоме ставлення особисті до власного фізичного розвитку характеризується такими компонентами: об'єктністю, спрямованістю, самооцінкою, осмисленістю, активністю, самоумотивованістю, емоційно-ціннісним значенням.

С. П. Нечай,
м. Київ

АУДІАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

У статті розкрито феномен звуку як частини інформації і сприйняття, яка є віддзеркаленням об'єктивного світу у вигляді цілісного образу дитини про навколишній світ.

Ключові слова: звуку, навколишній світ музичний досвід

Безпосереднє, чуттєве пізнання дійсності – перший рівень пізнання. На кожному віковому етапі дитина буває більш чутливою до тих або інших дій. Чим менший малюк, тим більше значення чуттєвого досвіду в його житті. У розвитку дитини опанування наочних дій і пізнання предметів виявляються тісно пов'язаними зі сприйняттям звуку як однієї з властивостей предметів. Згідно з принципом єдності онто- і філогенезу, в архаїчній людини і дитини дошкільного віку слух з самого початку слугує орієнтовним інструментом, який, інформуючи про стан зовнішнього світу, емоційно налаштовує його відносно всіляких зовнішніх впливів, спонукає до тих або інших дій. Тому уміння не просто чути, а прислухатися, зосереджуватися на звукові, виділяти його характерні особливості можна віднести до ключових компетенцій дитини.

У повсякденний і науковий ужиток останніх десятиліть дедалі частіше входять поняття, в яких активно використовується корінь “audi-” (слово “audio” з латинської перекладається як “слухати”): аудіальний канал, аудіал, аудіоапаратура, аудіовізуальна культура, аудіальна модальність, аудіальний розвиток, аудіювання, аудіовізуальна творчість, аудіальні форми навчання та ін. Поняття “аудіал” і “аудіальний канал” є операційними в практичній психології, зокрема нейролінгвістичному програмуванні (НЛП). Поняття “аудіальний канал” в енциклопедичних довідниках з НЛП трактується як те, що “ми чуємо” і те, що “належить до органів слуху”. Аудіал, відповідно, – людина, більш орієнтована на те, що вона чує: музику, інтонації, шерехи, тембр мовлення. Отже, в основі понять зі спільним коренем “audi-” лежить здатність людини чути або особливим чином сприймати звукове середовище.

За А. Валлоном, у постнатальний період немовля синтезує голос матері, шерех її кроків, скрип дверей, що відчиняються і зачиняються, – тобто акустичні

сигнали, що несуть йому життєво важливу інформацію [1, с.131]. Н. Пінчук зазначає, які звукова сенсорна інформація піддається інтенсивній обробці навіть за відсутності уваги. Ця унікальна властивість слухової системи вироблена в результаті еволюції. Вона допомагає індивідуумові краще орієнтуватися в зовнішньому середовищі, але, на жаль, призводить до неможливості ігнорувати небажаний звук.

У. Бريدгер встановив, що новонароджений може розрізнати дуже схожі звуки, наприклад два тони, віддалені на одну ноту за музичною шкалою, і він відрізняє звук людського голосу від інших звуків. Немовлята розрізняють музичні тембри і загальне забарвлення звучання (інтонацію), найхарактернішою ознакою якого є консонантність-дисонантність. Г.-Г. Декер-Фойгт підкреслює, що значуща роль звукових відчуттів пояснюється, зокрема, тим, що вони позначені більшою емоційною інтенсивністю порівняно з відчуттями інших модальностей [3, с. 24]. Л. Виготський відмічає показово, що саме реакцію на звук психологи вважають одним з основних маркерів переходу від періоду новонародженості до дитячого віку (він припадає на другий місяць життя), коли дитя починає відповідати усмішкою на звучання людського (насамперед материнського) голосу, криком – на крик іншої дитини, виявляти цікавість до своїх власних звуків [2, с. 56]. Психологи М. Лінч, Л. Шорт і Р. Чуа (Lynch M, Short L, Chua R.) підтвердили, що інтонаційний слух не потребує великого досвіду, він працює на генетичній основі.

Діти раннього віку перетворюють отримувані ззовні акустичні сигнали на узагальнені синкретичні звукові образи, внаслідок чого формуються перші, поки ще зредуковані уявлення про звучні об'єкти. На цьому рівні онтогенезу робляться і первинні спроби вербалізації аудіальних вражень за допомогою ситуативного автономного мовлення, де слова-імена співвідносяться не з окремими явищами чи об'єктами, а з їх комплексами, мають дифузну семантику і полімодальний характер (включають, поряд з вербальним, жестовий, мімічний і пластичний елементи).

Л. Нейман пише, що у 2–3 роки відбувається формування мовлення, уточнення сприйняття звукового складу мови. Діти розрізняють на слух усі звуки мови. Розвиток диференційованого слухового сприйняття звуків мови відбувається у взаємодії з розвитком вимовної сторони мови. Диференційована вимова, що залежить від стану слухової функції та уміння вимовити правильно звук, полегшує розрізнення його на слух. На початок 3-го року життя – розвиток здатності розрізнати на слух звуковий склад мови (мовний слух) закінчується.

В. Єрмаков зазначає, що, живучи серед звукової різноманітності й багатства, діти з моменту, коли опановують мову, мало звертають уваги на шуми і звуки навколишньої дійсності, залишаються немовби “глухими”. Дослідник застерігає, що звуки, які видають іграшки, предмети, тварини, птахи, а також звуки, пов'язані з працею людини (гудки, дзвінки, свистки тощо) є розпізнавальними орієнтирами, що мають важливе сигнальне значення. Він пояснює: знання птахів, тварин, конструктивних особливостей предметів, принципу дії пристроїв тощо допомагає в опануванні синтезу й аналізу складних звукових сигналів. Слухові враження позначаються словами. Слово закріплює і

допомагає усвідомити ці враження. Уміння слухати, прислухатися, давати словесний опис звукам виховує активну спрямованість уваги.

Г. Якунін вказує на те, що діти мають добре знати основні характеристики навколишніх предметів, уміти оцінювати складне звукове поле і вичленяти звуки, які несуть корисну інформацію. Широке використання слуху в процесі орієнтування, пізнавальної і трудової діяльності виробляє здатність до тонкої диференціації звукових подразників, локалізації звуку в просторі, удосконалює аналізатори. Добре розвинене слухове сприйняття є необхідною умовою як під час ознайомлення з оточенням, так і під час самостійних пересувань. Чим більшим числом джерел звуків оперуватиме дитина, тим легше їй орієнтуватися в просторі.

Т. Калужникова вказує на специфічну спрямованість онтогенетичної еволюції дитячих уявлень про звучання у минулому і сьогодні. У традиційній культурі головним результатом такої еволюції стає велика диференційованість акустичних образів, що сприймаються і класифікуються дитиною до кінця періоду дитинства, порівняно з його початковою фазою, тоді як сама модель універсуму та її звуковий код залишаються у своїх семантичних підвалинах незмінними. Інша ситуація складається, за дослідженнями вченої, в наші дні, коли на межі молодшого і старшого дошкільного віку у дітей відбувається зміна культурного вектора: панівне до 5 років сприйняття звучної дійсності за законами традиційної культури (невиділеності людини з природи, інакше кажучи тотожності мікро- і макрокосмосу) з її установкою на акустичну гармонію світу в наступній фазі онтогенезу поступається місцем переважно негативній світочутності (неживі, механічні, штучні голоси, народжені техногенним середовищем, а природа поступово зникає з міського “звукового пейзажу”) [4, с. 218].

У педагогіці термін “аудіальний розвиток дітей” практично відсутній, проте останнім часом цей напрям починає активно вивчатися як педагогічна проблема в контексті розвитку дітей дошкільного віку в Росії професором А.Ф. Лобовою [5, с. 6]. На її думку, аудіальний – це передмузичний розвиток дітей, який ґрунтується на умінні слухати, чути і розуміти самого себе, людське оточення, навколишній шумовий, звуковий і музичний світ.

За В. Давидовим, особистість – динамічне поняття: вона зазнає протягом життя змін, які називають розвитком. Навчання – це форма психічного розвитку людини, необхідний елемент розвитку. Навчання і розвиток не можуть виступати як окремі процеси, вони співвідносяться як форма і зміст єдиного процесу розвитку особистості. Під аудіальним розвитком ми розуміємо особистісний інтеграл зі спільних і спеціальних знань та умінь, практичного досвіду, якостей особистості, що дає їй змогу проявляти сприйнятливість до шумів, звуків, музики; диференціювати й інтерпретувати їх, адекватно на них реагувати, конструктивно використовувати у своїй діяльності.

Багатьма дослідженнями (З. Борисова, О. Кононко, С. Ладівір, З. Плохій, Т. Поніманська та інші) доведено: здобутки дошкільного віку суттєво впливають на весь подальший шлях розвитку людини, її становлення як особистості, суб'єкта власної життєдіяльності. Критичне осмислення сучасної теорії і

практики дошкільної освіти засвідчує, що аудіальний розвиток дитини ще недостатньо реалізований у педагогічній практиці. Відтак нагальним стає наукове та практичне забезпечення цього напрямку роботи з дітьми дошкільного віку.

Список використаної літератури

1. Валлон А. Истоки характера у детей. (Ч. III.) : пер. с франц. / А. Валлон // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 129–140.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 224 с.
3. Декер-Фойгт Г.-Г. Введение в музыкотерапию / Декер-Фойгт Ханс-Гельмут // [пер. с нем. О. Гофман] . – СПб. : Питер, 2003. – 208 с.
4. Калужникова Т. И. Акустический Текст ребенка : по материалам, записанным от современных российских городских детей : дис. ... доктора искусствоведения : 17.00.02 /Татьяна Ивановна Калужникова. – М., 2005. – 396 с.
5. Лобова А. Ф. Аудиальное развитие детей [текст]: учебн. пособ. для педагогов /Алла Фёдоровна Лобова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 1999. – 160 с.

О. А. Остряньска,
м. Київ

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ
ДОШКІЛЬНИКІВ ОСНОВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В УМОВАХ
НАУКОВО-ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО КОМПЛЕКСУ РЕГІОНУ**

У статті розкрито основні складові поняття “здоровий спосіб життя”, висвітлено зміст діяльності учасників науково-освітньо-виховного комплексу регіону щодо реалізації умов його формування у дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, науково-освітньо-виховний комплекс регіону.

У суспільстві, побудованому на гуманістичних і демократичних засадах, здоров'я людини є вищою цінністю, найважливішим надбанням держави і конкретної особистості, інтегративним показником соціального розвитку, могутнім фактором впливу на економічний і культурний потенціал країни. Сучасні дані свідчать про значне підвищення захворюваності населення України й підтверджують нагальну загальнонаціональну потребу в цілеспрямованій організації ефективних заходів щодо формування здорового способу життя дітей, зокрема старшого дошкільного віку. Цей період вікового розвитку, в якому закладається й стрімко розвивається фізичний, психічний, духовний і соціальний потенціал здоров'я особистості, має вирішальне значення для формування функціональних резервів здоров'я, основ валеологічної компетентності, здорового способу життя дитини та для становлення її особистісних якостей, виховання характеру, що дасть змогу якомога повніше самореалізуватися в різних сферах життєдіяльності. Проблема формування основ здорового способу життя у старших дошкільників є дуже складною й зумовлює необхідність першочергового розв'язання таких суперечностей у теорії та практиці дошкільної валеологічної освіти:

- між стратегічним замовленням держави на виховання здорового покоління, соціальною значущістю валеологічної складової педагогічного процесу та недостатньо скоординованою взаємодією соціальних інститутів щодо

зміцнення й збереження здоров'я дитини, відсутністю чіткої системи валеологічної освіти у ДНЗ, недостатнім рівнем професійної підготовки вихователів до здійснення здоров'язбереження дошкільників і цілеспрямованого формування в них основ здорового способу життя;

- між програмовими вимогами до педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі, зорієнтованими на "здорову дитину", та реальним станом здоров'я сучасних дошкільників;

- між потребою суспільства в орієнтації вихователів дошкільних закладів освіти на створення валеонасиченого здоров'язбережувального простору та недостатнім рівнем комплексного науково-методичного забезпечення;

- між необхідністю валеологічного моніторингу (своєчасної діагностики й відстеження) стану здоров'я дошкільників та відсутністю дієвих механізмів його реалізації.

У рамках діяльності науково-освітньо-виховного комплексу регіону до проблеми формування основ здорового способу життя у старших дошкільників були залучені наукові співробітники лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, представники управління освіти виконавчого комітету Полтавської міської ради, методисти міського методичного кабінету м. Полтави, завідувачі, вихователі-методисти, вихователі дошкільних навчальних закладів Полтавщини (ДНЗ № 2; НВК № 10; ДНЗ № 17; ДНЗ № 34; ДНЗ № 36; ДНЗ № 58; ДНЗ № 63; ДНЗ № 65; ДНЗ № 71; ДНЗ № 77; ДНЗ № 78; ДНЗ № 81; СНВК № 85), працівники Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського, викладачі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

На основі глибокого й різнобічного аналізу філософських, соціологічних, медико-біологічних, психолого-педагогічних джерел та передового педагогічного досвіду з проблеми формування, зміцнення та збереження здоров'я старших дошкільників сформульовано такі основоположні висновки, упроваджені в практику роботи дошкільних навчальних закладів науково-освітньо-виховного комплексу Полтавського регіону:

1. Ефективним для формування основ здорового способу життя у старших дошкільників є комплексний підхід до здоров'я дитини, який об'єднує *медико-біологічний, соціально-педагогічний, психологічний, духовно-правовий та екологічний аспекти*. На основі комплексного підходу було розроблено й упроваджено в практику роботи дошкільних навчальних закладів науково-освітньо-виховного комплексу Полтавщини *модель формування основ здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку*, яка охоплювала такі елементи: *мета, завдання, принципи, зміст, умови, засоби (форми, методи, прийоми, власне засоби), технології, етапи* формування основ здорового способу життя та *заходи валеологічного моніторингу*.

2. *Валеологічна компетентність* старших дошкільників, яка виявляється в ціннісному ставленні до проблем здоров'я, у міцних знаннях, уміннях, навичках та звичках збереження, зміцнення й відновлення здоров'я, виступає невід'ємним компонентом загальної культури особистості. *Основними компонентами* сформованості основ здорового способу життя у старших дошкільників є:

мотиваційно-ціннісний (містить усвідомлення цінності здоров'я, стійкий інтерес і потребу у збереженні й зміцненні власного здоров'я, оволодінні знаннями, вміннями й навичками здорового способу життя); *когнітивний* (передбачає наявність знань про здоров'я, здоровий спосіб життя та засоби його збереження і зміцнення); *поведінково-діяльнісний* (наявність досвіду застосування дошкільниками засвоєних валеологічних знань, умінь і навичок). *Основними критеріями і показниками сформованості основ здорового способу життя* виступали: а) спрямованість старших дошкільників на оволодіння знаннями, вміннями й навичками здорового способу життя (усвідомлення цінності здоров'я у житті людини, прагнення бути здоровим, наявність потреби, бажання та інтересу до оволодіння валеологічними знаннями, здоров'язбережувальними вміннями і навичками); б) наявність у дітей знань про здоров'я, способи його збереження і зміцнення (уявлення про здоров'я та його складові, здоровий спосіб життя, знання факторів здоров'я і небезпек, розуміння необхідності здорового способу життя); в) позитивний досвід дітей старшого дошкільного віку щодо застосування умінь і навичок здорового способу життя (власна ініціатива, спрямована на збереження і зміцнення здоров'я, активність в оволодінні знаннями, вміннями й навичками здорового способу життя, систематичність та самостійність у виконанні оздоровчих дій). Відповідно до розроблених критеріїв у старших дошкільників було виділено чотири *рівні сформованості знань, умінь і навичок здорового способу життя*: високий, достатній, середній і низький.

3. Результати експериментальної роботи підтвердили гіпотезу дослідження, що ефективність процесу формування основ здорового способу життя у старших дошкільників значно підвищиться за реалізації таких *педагогічних умов*:

а) упровадження в педагогічний процес дошкільних навчальних закладів функціональної моделі формування основ здорового способу життя старших дошкільників, в основу якої покладено ідеї комплексності, системності, суб'єктності, співробітництва;

б) систематичного включення кожної дитини у різноманітну валеологічну діяльність щодо формування і практичної реалізації ціннісного ставлення до здоров'я, мотивації, міцних знань, стійких умінь, навичок і звичок здорового способу життя, збереження, зміцнення та відновлення здоров'я;

в) підвищення рівня валеологічної компетентності вихователів ДНЗ, застосування ними сучасних засобів і технологій валеологічного виховання старших дошкільників;

г) тісної взаємодії вихователів і батьків старших дошкільників на засадах співробітництва у діяльності із залучення дітей до щоденного дотримання вимог здорового способу життя.

4. *Зміст діяльності учасників науково-освітньо-виховного комплексу передбачав*: а) узагальнення наукових ідей, теорій, технологій, інновацій освітян із проблеми "Педагогічні умови формування у старших дошкільників основ здорового способу життя"; б) ознайомлення освітян із вітчизняним і зарубіжним передовим педагогічним досвідом та надбаннями етнопедагогіки з проблеми формування у дітей старшого дошкільного віку основ здорового способу життя; в) наукове обґрунтування та експериментальну перевірку *моделі формування основ здорового*

способу життя у дітей старшого дошкільного віку (яка охоплює мету, завдання, принципи, зміст, умови, засоби (форми, методи, прийоми, власне засоби), технології, етапи формування основ здорового способу життя, заходи валеологічного моніторингу); г) публікацію статей та здійснення доповідей на міжнародних, всеукраїнських, регіональних науково-практичних конференціях; г) підготовку *освітніх презентацій* “Дошкілля Полтавщини в контексті реалізації ідей здоров’язберігаючої педагогіки”; *науково-методичного посібника* “Перлини педагогічного досвіду дошкільних навчальних закладів Полтавщини з проблеми формування у старших дошкільників основ здорового способу життя” для вихователів ДНЗ, викладачів та студентів педагогічних вишів зі спеціальності “Дошкільна освіта”; д) надання науково-методичної допомоги педагогічним працівникам, залученим до організації цілеспрямованої науково-дослідної роботи; е) здійснення консультативних заходів, участь у проведенні семінарів-практикумів, круглих столів для різних категорій педагогічних працівників дошкільних закладів, батьківських конференцій, зборів із проблеми валеологічного виховання та розвитку здоров’я у дітей старшого дошкільного віку.

Я. Ф. Паніна,
м. Чернігів

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРУ ЛЯЛЬОК

У статті розглянуто теоретичні засади морального виховання молодших школярів засобами театру ляльок.

Ключові слова: моральне виховання, театр, лялькова вистава, сприйняття, діти молодшого шкільного віку.

В умовах інтегрування України до європейського співтовариства найважливішим орієнтиром є пріоритет морального і духового розвитку особистості, що забезпечує гідне місце людини в сучасному суспільстві та визнання її найвищою цінністю.

Однак на сьогодні в українському суспільстві мають місце кризові явища, які негативно позначаються на моральному здоров’ї підростаючого покоління. Моральна невизначеність дітей штовхає їх на аморальні вчинки. У цьому зв’язку уваги потребують саме діти молодшого шкільного віку, які надзвичайно тонко сприймають, осмислюють, аналізують і фіксують поведінку дорослих, моральні стереотипи, норми, цінності, які у майбутньому можуть визначити їхню поведінку.

Проблема морального виховання перебувала у центрі уваги як зарубіжних (Е. Фромм, Ж. Уссінг), так і вітчизняних учених (І. Бех, В. Киричок, В. Сухомлинський, К. Чорна).

Кожна епоха ставила свої цілі морального виховання і спиралася на звичаї, традиції та вірування народу, однак вихованню таких моральних цінностей, як чесність, доброта, справедливість, повага до батьків, любов до Батьківщини увага приділялася в усі часи.

Такі філософи, як Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит розробили підвалини морального виховання, поставивши за мету формування гармонійної, досконалої людини, прекрасної зовні і всередині [2, с. 17].

Важливу роль у періоді Античності відігравав театр. У Середні віки театральне мистецтво зазнало занепаду, моральне виховання здійснювалося на основі християнського вчення, яке ставило за мету виховання покірної, благочестивої особистості, а окремі види театру, такі, як вертеп, мали посилити вплив Церкви на світосприйняття людини.

Ситуація змінилася за часів Відродження, коли людина розглядалася, як цінність, а її моральне виховання стало пріоритетом, чому значною мірою сприяв і театр.

За виховання високих моральних якостей у дітей виступали М. Монтень, Ф. Рабле, які критикували схоластичне навчання та лицемірне виховання і стверджували, що діти повинні більше спілкуватися з навколишнім світом, виховуватися природними, життєрадісними, а не позбавленими радощів аскетами.

В епоху Просвітництва Я. Ф. Коменський та Ж.-Ж. Руссо розробили періодизацію виховання дитини та формування у неї моральних якостей. Спеціально для цього Я. Ф. Коменським були написані п'єси, які він використовував у моральному вихованні дітей [2, с. 33–35].

Ця думка знаходить своє підтвердження і у І. Геберта, який пов'язував моральне виховання з позитивними моментами, що переживає або до яких причетна дитина.

Глибоке розуміння зв'язку морального виховання з театральним мистецтвом знаходимо у педагогів-реформаторів, якими були Е. Кей, А. Біне, А. Лай. Вони пов'язували моральне виховання із залученням дитини до творчості, що, безумовно, знайшло підтримку і мало виховний ефект.

На сучасному етапі проблема морального виховання засобами професійного театру ляльок вирішується через виховання морально-естетичних почуттів, моральних ставлень, моральних якостей, потреб, формування емоційно-почуттєвої сфери, рефлексії, моральної активності та культури особистості тощо [3, с. 50].

Засобами морального виховання дітей є українська народна казка (Н. Гагарін), казки народів світу (С. Бакуліна), національний фольклор (О. Барабаш, М. Стельмахович, А. Богуш, С. Горбенко), театральна творчість (Т. Шевчук), етнопедагогіка (О. Гордійчук), кіно (О. Кузмич, Т. Селіванова) тощо. Театральна діяльність виступає важливим засобом у моральному вихованні молодших школярів. В українській етнопедагогіці дітям прищеплювалися основи моральності через яскраві емоції, образи, сприйняття рукавичкових лялькових вистав.

Поняття “сприйняття” різних видів мистецтва розглядали Л. Г. Суріна, А. В. Петровський, К. В. Юдова-Романова, які досліджували вплив мистецтва та дорослу людину. Через сприйняття казки і ляльки дітям пояснюються такі моральні поняття, як “добро”, “зло”, “гідність”, “чесність”, “ввічливість”, “справедливість” і ті цінності, які визначають моральну сферу особистості.

Моральне виховання молодших школярів у процесі сприйняття лялькової вистави обумовлюється: спрямованістю державних завдань на морально-духовне

становлення дітей та учнівської молоді; зорієнтованістю на гуманістичний ідеал людини як найвищої цінності; спрямованістю професійного театру ляльок на збагачення морального досвіду школярів; розвиток у них потреби в морально-духовному вдосконаленні; здатністю професійної лялькової вистави формувати у дітей базові моральні цінності; можливістю ляльки спроектувати через виставу модель поведінки людини у реальному житті [3, с. 51].

Суттєву роль у вихованні молодших школярів відіграють професійні театри ляльок, які задовольняють інтереси, індивідуальні запити, створюють умови для розвитку творчої особистості, виховують, розвивають та закріплюють стереотипи моральної поведінки.

Отже, театр ляльок завжди виступав важливим засобом морального виховання дітей молодшого шкільного віку, оскільки через емоції і переживання допомагає дітям краще зрозуміти глибинну сутність моральних категорій, інтеріоризувати моральні цінності та розкрити їх у відповідній моральній поведінці. Подальшого впровадження потребують методики використання лялькових вистав у моральному становленні особистості молодшого школяра та взаємодії професійного театру ляльок зі школою та сім'єю.

Список використаної літератури

1. Творчий розвиток учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук / І. І. Демченко : Ін-т проблем. виховання НАПН України. – К., 2005. – 20 с.
2. Лемківський М. В. Історія педагогіки : навч.-метод. посібник. – К., 2008. – вид. 3-є, доп. – 190 с.
3. Паніна Я. Ф. Формування моральних цінностей школярів молодших класів в процесі сприйняття лялькових вистав / Я. Ф. Паніна, К. О. Журба // Историко-правовые и социально-экономические аспекты развития общества : мат. междуна. науч.-практ. конф. – Чернигов, 2012. – С. 50-51.
4. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / С. Ф. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 303 с.
5. Чуриліна Л. М. Морально-естетичне виховання підлітків засобами шкільного театру ляльок : дис. ... канд. пед. наук. – К., 1995. – 250 с.

Н. П. Пухтіна,
м. Київ

ВИНИКНЕННЯ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ У ПОВЕДІНЦІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті обґрунтовано необхідність розуміння педагогом сутності негативних проявів у поведінці дітей дошкільного та молодшого шкільного віку як початкового етапу формування стійких поведінкових відхилень. Аналізуються найбільш поширені для осіб вказаної вікової категорії негативні прояви у поведінці та чинники їх детермінації.

Ключові слова: *негативні прояви у поведінці молодших школярів, відхилення у поведінці.*

Пріоритетними напрямками державної освітньої політики є формування у дітей та молоді загальнолюдських цінностей, сучасного світогляду, розвиток їхніх творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти й самореалізації. З огляду на це суттєвого значення набуває проблема запобігання девіантній поведінці на ранніх етапах її вияву, зокрема, у дітей молодшого шкільного віку.

Профілактика девіантної поведінки особистості належить до складних педагогічних проблем, успішне розв'язання яких можливе лише на основі наукового осмислення сутності цього явища, а також урахування особливостей формування та вікового періоду, у межах якого зароджуються негативні прояви поведінки, оскільки саме вони розглядаються науковцями як початковий етап формування в майбутньому стійких поведінкових відхилень.

Психолого-педагогічні аспекти окресленої проблеми розкрито у теоретичних і практичних напрацюваннях І. Беха, Л. Божович, Л. Виготського, І. Кона, Н. Максимової, В. Оржеховської, Т. Титаренко, Г. Товканець, Т. Федорченко та інших. Аналіз виконаних досліджень дає підстави констатувати, що сьогодні залишаються маловивченими питання виникнення негативних проявів у поведінці молодших школярів, чинників їх детермінації; відсутні науково обґрунтовані рекомендації щодо запобігання і подолання такої поведінки зазначеної категорії дітей. Зважаючи на це, ми поставили за мету: узагальнити висновки науковців щодо визначення сутності поведінкових відхилень дітей молодшого шкільного віку, з'ясувавши роль негативних проявів у їхній поведінці.

Розуміння сутності поняття “девіантна поведінка”, механізмів її формування, природи негативних проявів пов'язане із тлумаченням та співвіднесенням понять “поведінкова норма” і “відхилення”. Термін “поведінка” широко використовується для означення активності людини поряд із такими її проявами, як діяльність, спілкування, пізнання

Сучасне наукове розуміння сутності поведінки людини представлене у дослідженнях І. Беха, О. Змановської, О. Киричука, Ю. Клейберга, О. Кононко, Н. Максимової, В. Оржеховської, Т. Федорченко.

Аналіз досліджень науковців різних галузей знань, предмет яких стосувався сутності відхилень у поведінці дитини від загальновизнаних норм, дає змогу зробити висновок, що поняття “норма” і “відхилення у поведінці” мають широкий діапазон визначень. Норму розглядають як невід'ємний елемент громадського устрою, засіб орієнтування поведінки особистості або соціальної групи в певних умовах та як спосіб контролю суспільством цієї поведінки [1].

За визначенням сучасних дослідників (А. Капська, І. Пінчук, С. Толстоухова) *девіантна поведінка* об'єднує дії і вчинки людей, соціальних груп, що суперечать соціальним нормам або визнаним шаблонам і стандартам поведінки [7]. Отже, девіація і норма є взаємодоповнювальними і разом із тим амбівалентними поняттями.

У логіці формування поведінкових відхилень педагогічна занедбаність дитини, її важковиховуваність посідають проміжне місце між негативними проявами і стійкими девіаціями. Важливо знати їхню сутність, чинники, форми вияву, для здійснення заходів ранньої профілактики поведінкових відхилень.

Т. Федорченко дослідила, що дошкільне дитинство – це період інтенсивної соціалізації особистості, здобуття нею життєвого досвіду. Захисні механізми дитячої психіки тільки починають формуватися, і саме від подій цього періоду життя залежить, якими вони будуть в майбутньому: продуктивними, тобто такими, що стимулюють процес розвитку і саморегуляції особистості, чи непродуктивними, що деформують картини зовнішнього світу, а також

поведінку і діяльність дитини. Деформацію поведінки науковці й називають *негативними проявами у поведінці, або негативізмами* [8, с. 15].

Важливого значення набуває питання щодо різновидів відхилень, які мають місце у поведінці дітей молодшого шкільного віку. На жаль, у зарубіжній та вітчизняній науковій літературі немає єдиних підходів до класифікації девіантної поведінки дітей цієї вікової групи. Науковцями розроблено класифікації, у яких, залежно від фаху та спеціалізації дослідників, різновиди відхилень часто представлені як синоніми поняття “девіантна поведінка”, що призводить до труднощів у визначенні форм девіантної поведінки неповнолітніх [1; 2; 4].

Н. Онищенко радить відхилення від соціальної норми у поведінці молодших школярів умовно ділити на дві групи:

1) *відхилення у поведінці молодших школярів від освітньо-виховних норм*, які визначають як вчинки та дії учнів, що не відповідають освітньо-виховним нормам, та класифікують на такі види: відхилення в отриманні учнями початкової освіти; відхилення у поведінці у зв'язку із шкільною дезадаптацією; відхилення у поведінці у зв'язку з педагогічною занедбаністю;

2) *відхилення у поведінці молодших школярів від морально-правової норми* – відхилення, які мають соціальний характер і свідчать про вчинки і дії, заборонені нормами моралі і права, до яких належать: відхилення у поведінці у зв'язку із соціальним сирітством; відхилення у поведінці у зв'язку із соціальною дезадаптацією; відхилення у поведінці у зв'язку з аддиктивною діяльністю; відхилення у поведінці у зв'язку з делінквентною діяльністю; відхилення у поведінці у зв'язку з кримінальною діяльністю [5, с. 19].

Основними чинниками детермінації девіантної поведінки учнів молодшого шкільного віку є біологічні, психологічні, соціальні, педагогічні та кримінальні чинники. Однак найпоширенішим негативними проявами, що зумовлюють відхилення *від освітньо-виховних та морально-правових норм*, є негативні прояви, пов'язані із психологічними, соціальними та педагогічними чинниками детермінації.

Психологічні чинники детермінації зумовлюються переважно психопатологією розвитку, порушеннями емоційно-вольової сфери дитини, гальмуванням розвитку її суб'єктивних якостей, дисгармонією психолого-соціального розвитку, нестійкістю пізнавальної та емоційної сфер. *Найбільш поширеними негативними проявами у поведінці дітей молодшого шкільного віку, що зумовлені психологічними чинниками, є:* негативізм, свавілля, істерики, агресія (частіше вербальна), нечесність [5].

Соціальні чинники детермінації пов'язані з негативним впливом соціального мікросередовища, негативним ставленням до дитини батьків і вчителів, авторитарним стилем сімейного виховання, соціально-педагогічними ситуаціями взаємної байдужості між членами родини, взаємною агресією, пригніченням активності дитини, її інфантилізацією.

Найбільш поширеними негативними проявами у поведінці дітей молодшого шкільного віку, що зумовлені соціальними чинниками, є: неслухняність (витівки, пустування, проступки), істерики, упертість, ревності, жадібність [5].

За оцінкою Н. Онищенко, *педагогічні чинники* пов'язані з недоліками навчально-виховного процесу (звичне для школи сидіння за партами, відсутність у

виховному процесі природних стимулів, вербальний принцип побудови навчання, надмірне захоплення інтелектуальними методиками, екстенсивний характер шкільного навантаження), виховним потенціалом сім'ї, неправильними типами виховання в ній.

Найбільш поширеними негативними проявами у поведінці дітей молодшого шкільного віку, що зумовлені педагогічними чинниками, є: шкільна дезадаптація, сором'язливість та замкнутість, дитячі скарги, дидактогенні страхи [5].

Поведінка молодшого школяра стає соціально дезадаптованою, коли дитина не засвоює позитивного соціального досвіду, не може адаптуватися до зразків поведінки та вимог педагога (який уособлює для дитини соціум загалом), тобто коли порушується процес соціалізації. Найчастіше в дітей молодшого шкільного віку формується початкова стадія соціальної дезадаптації – важковиховуваність. За дослідженнями Н. Максимової, важковиховуваність молодших школярів зумовлена: несформованістю особистісних структур, низьким рівнем розвитку моральних уявлень та соціально схвалюваних навичок поведінки (психогенна шкільна дезадаптація); особливостями розвитку психічної діяльності (акцентуації характеру, емоційна нестійкість); невмілими виховними діями батьків (ситуативна важковиховуваність) [4].

Отже, негативні прояви у поведінці молодших школярів є складним соціально-педагогічним явищем, що характеризує початковий етап у формуванні поведінкових відхилень (девіацій) від освітньо-виховних та морально-правових норм. Для дітей цих вікових груп найбільш характерними проявами, що пов'язані з відхиленнями *від освітньо-виховних та морально-правових норм*, є негативні прояви, зумовлені переважно соціальними, педагогічними та психологічними чинниками детермінації. Найпоширенішими негативними проявами у поведінці дітей, *зумовленими психологічними чинниками, є: негативізм, свавілля, істерики, агресія, нечесність; зумовленими соціальними чинниками, є: неслухняність (витівки, пустування, проступки); істерики, упертість, ревності, жадібність; зумовленими педагогічними чинниками є: шкільна дезадаптація; сором'язливість та замкнутість; дитячі скарги; дидактогенні страхи.*

Список використаної література

1. Гишинский Я. И. Социология девиантного (отклоняющегося) поведения : учеб. пособ. / Я. И. Гишинский, В. С. Афанасьев – С-Пб., 1993. – 537 с.
2. Дзюбка Л. В. Психологічні особливості ранньої шкільної дезадаптації і шляхи її подолання : дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2000. – 196 с.
3. Коррекционная педагогика в начальном образовании : учеб. пособ. / под. ред. Г. Ф. Кумариной. – М. : “Академия”, 2001. – 320 с.
4. Максимова Н. Ю. Виховна робота з соціально дезадаптованими школярами : Метод. рекомендації. / Н. Ю. Максимова. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
5. Онищенко Н. П. Корекція девіантної поведінки молодших школярів у процесі діяльності дитячих громадських об'єднань : дис. канд. пед. Наук : 13.00.07 / Переяслав-Хмельницький, 2003. – 213 с.
6. Оржеховська В. М. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх : навч. посіб. / В. М. Оржеховська, Т. Є. Федорченко. – Черкаси : Видавництво Чабаненко Ю., – 2008. – 376 с.
7. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстухової. – К. : УДЦССМ, 2001. – 260 с.

ДО ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ

У статті на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічних досліджень розглянуто проблему естетичного розвитку дітей у ранньому віці.

Ключові слова: естетичний розвиток дітей у ранньому віці, інтеграції видів художньо-естетичної діяльності дошкільників.

У сучасному світі, що характеризується глобалізацією, зміною технологій, переходом до постіндустріального, інформаційного суспільства та іншими, властивими сучасній цивілізації рисами, розвиток людини є головною метою, ключовим показником і основним важелем сучасного прогресу та має реальну цінність як для самої людини, так і для суспільства, оскільки підвищує якість життя людини та формує інтелектуальний і культурний потенціал кожної нації.

Про важливість освіти і виховання дітей до 6-ти років у житті й розвитку як окремої людини, так і у формуванні всієї людської цивілізації у XXI ст. зазначалося на Першій Всесвітній конференції ЮНЕСКО з виховання та освіти дітей дошкільного віку (27–28 вересня 2010 р., м. Москва, Росія). Проблема розвитку дитини дошкільного віку набуває особливої актуальності і в Україні, стає одним із пріоритетних напрямів її державної політики в освітній галузі, покликаний забезпечити різнобічний розвиток дитини відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних і фізичних особливостей, культурних потреб та створити для цього належні умови.

Проблема розвитку особистості, зокрема естетичного, перебуває на перетині філософії, естетики, психології, психофізіології, педагогіки, мистецтвознавства, педагогіки і психології мистецтва. Ідеї всебічного розвитку людини і її самопізнання належать у філософії ще до періоду Античності (Демокріт, Лікурґ, Платон, Аристотель), простежуються у німецькій філософії (І. Кант, Г. Гегель), філософії Просвітництва та залишаються актуальними у сучасний період (І. Зязюн, Л. Левчук, О. Оніщенко, В. Мовчан).

Помітний вплив на становлення теорії і практики розвитку особистості мали результати наукових пошуків зарубіжних дослідників др. пол. XIX – поч. XX ст. у галузі експериментальної педагогіки (Е. Мейман, А. Лай, А. Біне, Е. Торндайк), педології (С. Холл, А. Біне), теорії вільного виховання (Гурлітт, М. Монтессорі, Р. Штайнер), прагматичної педагогіки (Дж. Дьюї, Е. Паркхерст, У. Кілпатрік) і вітчизняних учених – фізіологів, психологів, психоневрологів XIX – поч. XX ст. (І. Павлов, П. Вікторов, В. Бехтерев, О. Лазурський), які вивчали широкий спектр факторів – від природних до соціальних, що позначаються на розвитку особистості, а також заклали принцип цілісності у розумінні й дослідженні особистості (О. Лазурський).

Фундаментальні положення концепції Л. Виготського, О. Леонтьєва щодо ролі присвоєння дитиною суспільно-історичного досвіду в її психічному розвитку, важливості навчання у набутті індивідом людської культури, а також

праці Б. Ананьєва, Б. Теплова, С. Рубінштейна, К. Платонова, О. Запорожця та інших. обґрунтували можливість і необхідність навчання дітей дошкільного віку з метою всебічного розвитку особистості. Узагальнивши психологічні підходи, Г. Костюк розробив принцип розвитку у психології, теорії і практиці управління психічним розвитком особистості та довів, що людина є природною і водночас суспільною істотою, свідомим учасником і діячем суспільно-історичного прогресу. На думку вченого, соціальні чинники впливають на істоту через її власну діяльність, у процесі якої відбувається її розвиток.

Проблему діяльності досліджували О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Б. Ломов, особливості дитячої діяльності, зміст різних її видів, їхню роль у психічному розвитку дошкільника розглянуто Д. Ельконіним, О. Запорожцем, Л. Виготським, Л. Божович, М. Лісіною.

Однією з форм розвитку дитини є навчання (Л. Виготський), що веде за собою її розвиток. Питання про взаємозв'язок навчання і розвитку активно досліджувалося зарубіжними (Е. Мейман, Дж. Гілфорд, В. Лоунфельд, К. Осборн, Г. Рішар, В. Лай, О. Вільман та інші) і вітчизняними вченими, що відображено у теорії “розвивального навчання” Д. Ельконіна і В. Давидова, концептуальних положеннях особистісно зорієнтованого виховання особистості (І. Бех), ідеях культуродоцільної освіти (В. Кудрявцев, В. Слободчиков, Л. Школяр), практичній реалізації розвивального навчання в художній освіті дошкільників (Т. Комарова та її послідовники). Науковці й практики спрямовують свої погляди на дитину як суб'єкт учіння, що самозмінюється, саморозвивається і самовиражається.

Найменш досліджено ідею розвивального навчання в естетичній освіті дошкільників, попри значну кількість наукових праць у цій галузі. Так, різні проблеми теорії естетичного виховання і творчості дітей знайшли висвітлення у працях філософів (Ю. Борєв, М. Каган, М. Ліфшиць, В. Разумний, В. Скатерщиков, Л. Тодоров, В. Шестаков та інші), психологів (Б. Ананьєв, Д. Богоявленська, Л. Виготський, О. Пономарьов, Б. Теплов, Дж. Гілфорд, А. Маслоу, К. Роджерс, П. Торенс та інші), педагогів і практиків (Н. Ветлугіна, Р. Жуковська, Н. Карпінська, Т. Казакова, Т. Комарова, О. Сакуліна, Є. Фльоріна та інші). Досліджується також аспект розвитку творчих здібностей (С. Істоміна, Г. Колеснікова, Л. Машковцева та інші), зокрема в музичній (С. Шоломович, О. Радинова, А. Гогоберідзе, Е. Костіна, А. Зіміна, М. Картушина, Т. Науменко, С. Науменко, Н. Кириченко, Т. Сорока, Н. Рубальська), фольклорній (С. Садовенко), хореографічній (А. Шевчук), образотворчій (Т. Комарова, Г. Сухорукова, О. Дронова, Р. Чумічова, Н. Зубарева, Н. Халезова, Н. Голота, Л. Янцур, Е. Белкіна, М. Гмошинська, О. Терещенко та інші), театралізованій діяльності (Н. Гавриш, Л. Артемова, О. Аматыєва, Ю. Косенко та інші). Науковці використовують провідні ідеї зарубіжної педагогіки (Ф. Фребель, М. Монтессорі, С. Френе, Р. Штайнер), зокрема у мистецькому вихованні (К. Орф, С. Судзукі) та досвід вітчизняних педагогів (С. Русова, К. Ушинський, В. Сухомлинський).

Одним із факторів естетичного виховання є комплексний підхід до його організації. Більше таких можливостей виявлено у поєднанні образотворчої діяльності з мовленнєвою (А. Богуш, Н. Гавриш та інші), літературною (О. Верпрева, Г. Савостіна, О. Мурзакова та інші), театралізованою (М. Ермолаєва,

О. Трусова), музичною (С. Козирєва, С. Зирянова), ознайомленням дітей з природою (Й. Янакієва). Мало дослідженим залишається виховний потенціал народної казки (В. Пабат), архітектури (С. Бологова, К. Борчанінова), мультиплікаційного кіно (Ж. Мауцкевич) та музейної педагогіки (М. Мацкевич).

Інтеграційні процеси в освіті як загальносвітова тенденція її розвитку вплинули на дошкільну освіту України. Наукові підходи щодо інтеграції змісту, форм, методики інтегрованих занять з дошкільниками представлено вченими О. Кононко, А. Богуш, Н. Гавриш, поєднання традиційних й інноваційних технологій у побудові і проведенні занять у дошкільних навчальних закладах – К. Крутий, Т. Поніманською, зокрема музичних – Г. Рогінською та іншими. Однак недосліджуваним залишається аспект інтеграції видів художньо-естетичної діяльності дошкільників, а також розвиток дитини на засадах інтеграції естетичної сфери з іншими, дотичними до неї сферами розвитку дитини – пізнавальною, соціально-моральною, емоційно-ціннісною, креативною.

Питання розвитку дитини-дошкільника загострилися останніми роками через зміну вимог батьків до дошкільної освіти, що спричинює зміни у її змісті та організації, пов'язані з потребою надати дітям якісну освіту і розвинути їхні здібності. Це зумовило до створення мережі нових типів дошкільних навчальних закладів, зокрема й приватних, розширення у них спектра освітніх послуг, напрямів роботи з дітьми, зокрема й раннього віку. Усе це потребує узагальнення досвіду, розроблення нових технологій роботи не тільки з дітьми, але й надання педагогічної підтримки і допомоги батькам у естетичній освіті і вихованні дітей на базі різних дошкільних навчальних закладів, розроблення сучасних підходів щодо взаємодії батьків в педагогів у системі “дошкілля-сім'я”, а також поєднання зусиль дошкільних навчальних закладів й інших установ – музеїв, філармоній, театрів, розроблення просвітницьких програм у роботі з дошкільниками. Особливо актуальним наразі стало виховання дитини раннього віку.

Дослідження фізіологів (І. Павлов, П. Вікторов, В. Бехтерев), психологів (О. Лазурський, Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Запорожець, Б. Теплов), науковців у галузі педагогіки раннього дитинства (20–30-ті рр. ХХ ст.) (М. Щелованов, Н. Аксаріна, М. Фігурін, М. Денисова та інші), зокрема художньо-естетичного напрямку (А. Дурнова, Е. Бібанова, А. Пінкевич, Є. Тихєєва, О. Стовичек) засвідчують величезні потенційні можливості, які криються у ранньому віці і розвиваються в художньо-естетичній діяльності (М. Кістяковська, Ф. Фрадкіна та інші). Між тим, у класичній і сучасній теорії й практиці естетичної дошкільної освіти і виховання більшість праць стосуються вивчення дітей, які подолали трирічний віковий рубіж. Нечисленні дослідження дітей раннього віку (70–80-ті роки ХХ ст.) торкаються тільки окремих аспектів їхнього розвитку – музичних уявлень, музикальності (Р. Фрідман, К. Форраї, М. Нільсон, Р. Оганджян, М. Кайтанджян). Отже, ретельного вивчення потребує розроблення підходів до естетичного розвитку дитини раннього віку в різних видах естетичної діяльності, що відіграє важливу роль для всього становлення особистості.

Різні проблеми дошкільної естетичної освіти і виховання розроблялися у докторських дисертаціях останнього десятиліття (М. Янушевська-Варих, Н. Єжкова, Е. Костіна, Л. Матвеєва, І. Ликова, М. Картавцева та інші), проте питання

естетичного розвитку дітей у ранньому віці залишається недослідженим. Оновлення системи художньо-естетичного виховання у дошкільних навчальних закладах уповільнює і відсутність до сьогоднішнього часу Концепції художньо-естетичного виховання дітей дошкільного віку в Україні (на відміну від створеної ще у 2000 році Концепції і Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України).

Таким чином, актуальність досліджуваної проблеми естетичного розвитку особистості дитини раннього віку, необхідність її ґрунтовного наукового осмислення, а також існування суперечностей між соціальним запитом на естетично розвинену особистість і станом наукової розробленості проблеми; між існуючою освітньо-виховною практикою у дошкільних навчальних закладах, зокрема виховання дітей у період раннього віку і відставанням науково-методичного забезпечення процесу розвитку дитини зумовлюють необхідність розроблення теоретико-методичних засад естетичного розвитку дітей, зокрема раннього віку. Ґрунтовних розробок вимагає створення інноваційних технологій естетичного розвитку дитини на основі індивідуалізації, інтеграції різних видів художньо-естетичної діяльності, діалогічних взаємовідносин установ культури, дошкільних навчальних закладів різного типу і форм власності (дошкільних дитячих закладів, центрів розвитку і творчості дітей, клубів тощо) і сім'ї з питань естетичного розвитку дітей, зокрема у ранній період їхнього розвитку. Подальшого вивчення потребує й аспект неформальної дошкільної мистецької освіти та її зв'язок з державною.

Л. Б. Сафронова,
м. Дніпропетровськ

ПРОБЛЕМА НАБУТТЯ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічних досліджень розглянуто проблему набуття підлітками соціального досвіду в позашкільних навчальних закладах.

Ключові слова: соціальний досвід, набуття соціального досвіду, підліток.

Сучасне суспільство характеризується наявністю великої кількості кризових явищ, а отже, відсутністю оптимальних умов для формування у підростаючого покоління позитивного соціального досвіду. Аналіз соціально-психологічних досліджень за темою, дає змогу визначити деякі методологічні принципи розгляду процесу набуття соціального досвіду: по-перше, це принцип соціальної детермінації, що обумовлює соціальний розвиток індивіда (моністичний підхід до природи людини); по-друге, це принцип діяльнісний, коли особистість засвоює соціальний досвід у процесі активної діяльності; по-третє, принцип самодетермінації, коли людина сама задає вектор свого соціального розвитку, вибираючи систему своїх відносин, способів діяльності.

Варто зазначити, що названі принципи є методологічною основою вивчення процесу набуття підлітками соціального досвіду. Для нашого дослідження важливим є визначення основних характеристик цього.

А. Петровський стверджує, що розвиток особистості – це закономірна зміна фаз адаптації, індивідуалізації та інтеграції. Проходження макрофаз є життєвим шляхом людини: дитинство (адаптація), отрочество (індивідуалізація), юність (інтеграція). Зміна мікрофаз характеризує розвиток кожного з вікових періодів. Фаза адаптації становить собою засвоєння діючих у суспільстві норм та оволодіння відповідними формами і засобами діяльності. Фаза індивідуалізації виникає завдяки суперечностям між досягнутим результатом адаптації і потребою максимальної реалізації своїх індивідуальних можливостей, особистісною потребою персоналізації. Третя фаза обумовлена протиріччям між потребою особистості й прагненням групи прийняти тільки частину її індивідуальних особливостей. У разі успішної соціалізації вона (суперечність) вирішується як інтеграція особистості й групи [4].

На нашу думку, паралельно зі зміною фаз соціального розвитку особистості відбувається зміна етапів набуття соціального досвіду. Адаптації відповідає ознайомлення дитини з доступним їй уже накопиченим у суспільстві соціальним досвідом; індивідуалізації – поява суперечності між прагненням застосувати усвідомлений соціальний досвід і наявними індивідуальними можливостями; інтеграції – виникнення протиріччя між бажанням повністю застосовувати наявний соціальний досвід і соціальними умовами.

Сутнісні характеристики категорії соціального досвіду розкрито в дослідженнях А. Сидорова, Н. Тализіної, А. Раїва. У роботах цих науковців визначено основні типи соціального досвіду. Так, А. Сидоров вирізняє індивідуальний і колективний типи соціального досвіду. Основою для вирізнення індивідуального й колективного досвіду є те, що життя людини в умовах суспільства здійснюється у двох формах – індивідуальній і колективній. Індивідуальне і колективне життя – це різні форми існування, при цьому виникають розходження в характері залучення індивіда до соціального досвіду [5].

Особливості набуття індивідуального соціального досвіду визначаються підготовленістю підлітка до самостійного соціального життя, а також специфікою обставин і тим соціальним простором, який опанував індивід протягом свого життєвого циклу. Своєрідність колективного досвіду виражена в тому, що процес набуття цього досвіду менше залежить від обставин, які суттєво впливають на особистість на індивідуальному рівні.

У основі класифікації типів соціального досвіду О. Єлькіної лежать такі способи оволодіння соціальним досвідом: репродуктивний – оволодіння досвідом відбувається шляхом механічного виконання дій, цілком на наочно-наслідувальному рівні; продуктивний – оволодіння досвідом ґрунтується на творчій уяві, абстракції, теоретичному узагальненні, при цьому виявляються “задіяними” рефлексивні процеси високого рівня (змістовна рефлексія). Продуктивний соціальний досвід підлітків визначається як складова життєвого досвіду [2, с. 4].

Л. Буєва вважає, що процес набуття соціального досвіду кожним індивідом можна розрізняти за формами соціальної діяльності особистості та за способами передачі. Залежно від характеру інформаційної системи, передача соціального досвіду здійснюється за допомогою різних інформаційних систем. Це може відбуватися у вигляді передачі знань або навичок, умінь, практичних дій. Автор

вирізняє найтипівіші форми засвоєння соціального досвіду: предметні, традиційні, раціональні [1, с. 168].

Про предметні форми йдеться тоді, коли у відповідних результатах діяльності, у знаряддях, продуктах праці фіксуються і передаються навички й уміння дій з речами, матеріальними об'єктами. Традиційні форми – накопичення, зберігання й передача соціального досвіду через традиції і звичаї. Цим шляхом передаються форми відносин, способи спілкування. Через традиції і звичаї передаються також звичні, багаторазово повторювані форми громадського життя й відносин людей. Раціональні форми мають місце, коли соціально значуща інформація фіксується за допомогою вербальної знакової системи і зберігається в суспільній свідомості. Норми, принципи, плани відповідного процесу діяльності існують окремо від самої діяльності у вигляді особливих знакових систем. Через це запам'ятовується, зберігається і передається за допомогою навчання ідеальна модель діяльності. У цьому виді передача соціального досвіду здійснюється шляхом взаємодії суспільної й індивідуальної свідомості.

Варто зауважити, що способи засвоєння особистістю соціального досвіду різняться залежно від характеру інформаційної системи, що регулює ту соціальну діяльність, яку особистість опановує. Специфічними цілеспрямованими процесами передачі і набуття соціального досвіду є навчання й виховання.

В умовах трансформації українського суспільства кардинально змінюється розуміння сутності та процесу набуття соціального досвіду. Йдеться не стільки про передачу життєвого досвіду, адже більшість населення не має досвіду соціальної взаємодії в умовах демократичного суспільства і ринкових відносин, скільки про підготовку молодих людей до самостійного життя в суспільстві.

Отже, на підставі аналізу матеріалів дослідження ми вважаємо за можливе визначити категорію “соціальний досвід” як результат пізнавальної і практичної діяльності особистості, що виражається в синтезі знань про соціальну дійсність, досвіду діяльності, емоційних відносин.

Під “набуттям соціального досвіду” ми розуміємо процес, спрямований на пізнання діючих у суспільстві соціальних норм за допомогою сприйняття, осмислення, емоційного переживання й усвідомлення необхідності відповідати їм та втілювати їх у своїй поведінці.

Список використаної літератури

1. Буюва Л. П. Социальная среда и сознание личности / Л. П. Буюва. – М. : Изд-во МГУ. – 1968. – 168 с.
2. Елькина О. Ю. Формирование продуктивного опыта младших школьников в подготовке выбора профессии : автореф. дисс.... канд. пед. наук. / О. Ю. Елькина. – Новокузнецк. – 1997. – 18 с.
3. Кон И. С. Психология ранней юности : [книга для учителя] / Игорь Семенович Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 254 с.
4. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологи избр. труды /А. В. Петровский. – М. : Педагогика 1984. – 272 с.
5. Сидоров А. А. Социальный опыт / А. А. Сидоров. – Красноярский университет. – 1987. – 175 с.

*С. О. Свириденко,
м. Київ*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ПРОСТОРІ СІМЕЙНИХ ВІДНОСИН

У статті висвітлено актуальність проблеми, основні концептуальні положення, теоретичні основи формування здорового способу життя старшокласників інтернатних закладів у просторі сімейних відносин.

Ключові слова: здоров'я, старшокласники шкіл-інтернатів, сім'я, сімейні відносини.

Одне з найважливіших завдань сучасної освіти – допомогти дитині реалізувати свій потенціал. Але потенціал не можна розкрити, якщо людина не володіє хорошим здоров'ям. Від стану її здоров'я залежать і фізичні можливості, і працездатність, і життєва та соціальна мотивація.

Проблема збереження та зміцнення здоров'я дітей і підлітків є однією з найважливіших проблем шкільної освіти і виховання. Це підтверджують усі державні та галузеві документи, ухвалені протягом останніх десятиліть: Закон України “Про освіту”, Указ Президента України “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя”, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 та ін. Відповідно до зазначених документів, прищеплення навичок здорового способу життя у дітей і підлітків та молоді визначено першочерговим освітнім завданням.

Питанням формування здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів присвятили свої праці В. Бобрицька, Т. Бойченко, В. Гаращук, О. Дубогай, С. Кириленко, В. Оржеховська, С. Омельченко, В. Пономаренко, С. Сичов, С. Страшко, Л. Сущенко, Т. Шаповалова та інші. Загальні підходи до стратегії формування здорового способу життя учнів старшого шкільного віку вивчають О. Балакірева, Ю. Галустян, Н. Зимівець, Р. Левін, Н. Комарова та інші. Виховання готовності до прийняття здорового способу життя розглядається дослідниками (К. Бондаревська, М. Віленський, Е. Вайнер, В. Казначеев, В. Петленко, Л. Татарнікова та інші) як пріоритетна і специфічна мета особистісно орієнтованої освіти.

Особливу актуальність для педагогіки становить проблема формування здорового способу життя старшокласників. Від стану здоров'я випускників значною мірою залежить благополуччя молодії сім'ї. Відсутність знань з культури здоров'я, нехтування здоров'ям є одними з причин того, що значний відсоток старшокласників не мотивований на здоровий спосіб життя [1].

Специфіка контингенту вихованців закладів інтернатного типу та умов, в яких вони перебувають впродовж шкільних років, вимагають вибору особливих шляхів, засобів, форм і методів роботи у визначеному напрямі. Дослідники (Б. Кобзар, О. Киричук, В. Покась, Є. Постовойтов, В. Неділько, Л. Сохань, М. Сметанський, М. Кобринський та інші) відмічають, що у більшості вихованців закладів інтернатного типу відсутній позитивний досвід ставлення до здоров'я, не сформовані уявлення про способи його збереження та моделі поведінки, яка сприяє збереженню здоров'я.

Важливим компонентом простору суспільства, підґрунтям фізичного і духовного розвитку людини є сім'я. Вона значною мірою визначає спосіб життя її членів. Серед основних функцій сім'ї – збереження і зміцнення здоров'я дитини. Одним із факторів, які впливають на здоров'я дітей, є спосіб життя їхніх батьків.

Питання сімейного виховання досліджували Я. Коменський, А. Макарєнко, І. Песталоцці, Ж-Ж. Руссо, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші. Серйозну увагу приділили цьому питанню Л. Антонова, І. Арабов, Ю. Азаров, Р. Байчорова, В. Бойко, М. Буянов, І. Гребенніков, С. Каракотова, В. Ковальов, Т. Кулікова, К. Семенов, Г. Хархан та інші науковці.

Однак проблема формування здорового способу життя у старшокласників інтернатних закладів як майбутніх сім'янинів вивчена у вітчизняній педагогіці недостатньо. Відсутні дослідження можливостей закладів інтернатного типу у формуванні здорового способу життя як однієї з умов підготовки до сімейного життя, не визначено зміст такої роботи, не обґрунтовано педагогічну доцільність відбору та використання з цією метою здоров'язбережувальних та здоров'яформувальних технологій.

Мета дослідження: визначити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови і технології формування здорового способу життя старшокласників інтернатних закладів у просторі сімейних відносин.

Для успішного проведення дослідження необхідно визначити його теоретичні засади.

Основні концептуальні засади:

Здоровий спосіб життя – це форми і спосіб життєдіяльності людини, які максимальною мірою зберігають і зміцнюють її фізичне, духовне, психічне і соціальне здоров'я. Він сприяє виконанню людиною професійних, громадських і побутових функцій в оптимальних для здоров'я і розвитку умовах. Формування здорового способу життя – це цілеспрямований, науково обґрунтований процес життєдіяльності, що враховує природу розвитку особистості і спрямований на оволодіння знаннями, вміннями та навичками, які дають змогу будувати здорове життя [4].

Формування здорового способу життя старшокласників характеризується як цілеспрямований процес сприяння підлітку в усвідомленні ним здоров'я як найвищої життєвої цінності, переконання в необхідності дбати про нього шляхом дотримання правил здорового способу життя, залучення учня до оздоровчої діяльності відповідно до його індивідуальності, можливостей та здібностей.

Сім'я є соціальним інститутом, необхідність якої обумовлена потребою суспільства у фізичному і духовному відтворенні населення. Сім'я будується на взаєминах, тобто відносинах, які виникають при спілкуванні та взаємодії між подружжям, батьками і дітьми. Під взаєминами розуміють усталені взаємозв'язки між людьми, які складаються в процесі спілкування, мають яскраво виражене емоційне забарвлення і виявляються у характері та способах взаємовпливів (І. Бех, М. Боришевський, Л. Іванова, Я. Коломинський, В. Крисько, О. Леонтєв, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, В. Семиченко) [2].

Зважаючи на те, що вирішення широкого кола питань, серед яких вплив сім'ї на особистісне й професійне зростання її членів (А. Маслоу, К. Орлов,

Н. Роджерс), можливо лише здоровими особистостями, сім'я відіграє виняткову роль у збереженні і зміцненні здоров'я її членів. Від характеру відносини у сім'ї залежить розвиток самосвідомості дитини, її духовний і психічний світ, можливість соціальної та фізичної адаптації і життєдіяльності. Отже, формування здорового способу життя старшокласників є необхідним елементом підготовки їх до сімейного життя [5].

Важливими складниками здоров'я і благополуччя сім'ї є духовні фактори. Це – розуміння здоров'я як здатності до відтворення добра, самовдосконалення, милосердя, толерантності і взаємодопомоги, створення установки членів сім'ї на здоровий спосіб життя. Здоровий спосіб життя майбутніх членів сім'ї передбачає їх уміння безконфліктно спілкуватися, створювати в сім'ї психологічний комфорт, що великою мірою визначає збереження і зміцнення здоров'я людини. [1; 3]

До *основних принципів* здорового способу життя у просторі сімейних відносин належать: соціальні (спосіб життя має бути естетичним, моральним, вольовим тощо) і біологічні (спосіб життя має бути віковим, забезпеченим енергетично, зміцнювальним, ритмічним).

Теоретичну основу дослідження становлять ідеї і концепції, в яких розкриваються: демократизація і гуманізація виховання (Я. Коменський, В. Караковський, Н. Крупська, Д. Локк, А. Макаренко, І. Песталоцці, Ж-Ж. Руссо, В. Сухомлинський та інші); валеологічні аспекти освіти і виховання (І Брехман, В. Колбанов, Ю. Лісичин, С. Попов); психологічні основи формування особистості (Б. Ананьєв, Л. Божович, І. Кон, А. Леонтьєв, В. Петровський); положення особистісно орієнтованого навчання і виховання (І. Бех, К. Бондаревська, В. Серіков, І. Якиманська); наукові напрацювання з питань підготовки учнівської молоді до сімейного життя (О. Зрітнева, В. Кравець, Л. Панкова, Х. Рахимзода); виховання майбутнього сім'янина в умовах державних закладів опіки для дітей-сиріт (І. Горчакова, Н. Касьянова, О. Кізь, Г. Сатаєва, Г. Плясова та інші).

Визначення теоретичних основ проблеми дає підставу для розроблення методик дослідження, визначення та обґрунтування технологій формування у старшокласників умінь і навичок здорового способу життя в процесі їх підготовки до сімейного життя.

Список використаної літератури

1. Антонова Л. И. Психолого-педагогические основания формирования толерантного сознания старших школьников в пространстве семейных отношений : автореф. канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. И. Антонова. – М. 2006. – 21 с.
2. Бондарчук А. Я. Виховання у студентської молоді культури сімейних взаємин : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00 07 / А. Я. Бондарчук. – К., 2011. – 23 с.
3. Каракотова С. М. Здоровый образ жизни в условиях развития психолого-педагогического комфорта в семье : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. М. Каракотова. – Карачаевск, 2004. – 24 с.
4. Психология здоровья: учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.
5. Салаватова М. К. Формирование здорового образа жизни у старшеклассников в условиях семьи и школы : автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. К. Салаватова. – Махачкала, 2006. – 24 с.

*А. А. Токмак,
м. Луганськ*

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглянуто проблему формування здорового способу життя студентської молоді. Визначено напрями вдосконалення навчально-виховного процесу у ВНЗ щодо формування прихильності студентів до оздоровчої діяльності та здорового способу життя.

Ключові слова: здоров'я, оздоровча діяльність, здоровий спосіб життя.

Збереження і поліпшення здоров'я студентської молоді є пріоритетною проблемою державного значення, спільним завданням суспільства, громади, вищих навчальних закладів. Шляхи її вирішення по-різному осмислюються у різних дослідницьких сферах – політичній, соціальній, екологічній, медичній, психолого-педагогічній, виступають предметом ретельного вивчення і вдосконалення. Здоров'я студентів є передумовою їхньої соціальної повноцінності, активного довголіття, продуктивного внеску в життя своєї родини, українського народу загалом.

Аналіз стану здоров'я молоді, за даними цілого ряду науковців, свідчить про те, що в Україні простежується щорічне погіршення здоров'я молоді, насамперед, внаслідок тютюнопаління, вживання алкогольних напоїв, наркотичних та інших психотропних речовин. Кількість випускників шкіл, які є практично здоровими, становить 5–15%. За таких умов здоров'я молоді має стійку тенденцію до погіршення. Ця тенденція спостерігається і в студентів вищих навчальних закладів освіти, що, природно, позначається на ставленні до свого здоров'я всього дорослого населення України, яке бачить його лише через призму діяльності лікувальних закладів і не звертається до ефективних, економічно вигідних засобів оздоровлення, котрими є фізичні вправи, здоровий спосіб життя [3, с.58]. За нашими даними, 58 % студентів ведуть неправильний спосіб життя, у більшості з них відсутні навички збереження здоров'я.

Сучасний стан здоров'я населення України характеризується негативними тенденціями; поширюються епідемії туберкульозу, ВІЛ-інфекції та СНІДу; збільшується захворюваність на серцево-судинні та онкологічні хвороби; підвищується частота вроджених аномалій. Критична ситуація склалася в Україні з тютюнопалінням. Так, за даними ВООЗ тютюнопаління в Україні посідає перше місце серед юнаків (41 %), випереджаючи Росію (39,9 %) і Білорусь (33,2 %), і дев'яте місце серед дівчат 15 років (22,2 %). Розповсюдженою проблемою в Україні є порушення раціонального харчування. Ожирінням страждає 5 % 13-літніх хлопчиків і 3 % дівчат, у той же час поширеність цієї недуги серед дорослих становить 7 % серед чоловіків та 19 % серед жінок. Загалом відмічається зменшення тривалості життя, скорочення чисельності населення, відбувається депопуляція [2].

Незадовільний стан здоров'я молоді спричинено падінням суспільної моралі, значним соціальним розшаруванням населення, складною криміногенною ситуацією, комерціалізацією статевих стосунків, раннім початком статевого життя, негативним впливом засобів масової інформації [3, с. 64].

Такий стан зумовив прийняття важливих державних документів, спрямованих на зміцнення здоров'я населення і формування здорового способу життя (Закони України “Про фізичну культуру і спорт” (1993), “Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю” (2001), “Про вищу освіту” (2002), “Про Загальнодержавну програму підтримки молоді на 2004–2008 роки” (2003), “Про концепцію формування позитивної мотивації до здорового способу життя у дітей та молоді” (2004), “Про заходи щодо попередження та зменшення вживання тютюнових виробів і їхнього шкідливого впливу на здоров'я населення” (2005), укази Президента України “Про Концепцію розвитку охорони здоров'я населення України” (2000), “Про Національну доктрину розвитку освіти” (2002), “Про Національну доктрину розвитку фізичної культури і спорту” (2004), “Про затвердження Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищих навчальних закладах” (2006), “Про схвалення Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми “Здорова нація” на 2009–2013 роки” (2008), Державна програма розвитку фізичної культури і спорту в Україні, Цільова комплексна програма “Фізичне виховання – здоров'я нації” та ін.).

Сучасне розуміння проблеми здорового способу життя в Україні полягає у подальшому розвитку національних традицій та їхній взаємозумовленості з гуманістичним й демократичними досягненнями світового співтовариства. Переглядаючи різноманітні підходи до формування позитивного ставлення до здорового способу життя через призму особистісно–орієнтованої парадигми навчання, що так активно наразі використовується у прогресивних вищих навчальних закладах нашої країни, можна виділити велику кількість авторів, які пропонують різноманітні методики вирішення цього питання.

Аналіз сучасної філософської, психолого-педагогічної, медичної літератури, дисертаційних досліджень свідчить про посилену увагу науковців до проблеми формування прихильності учнівської і студентської молоді до оздоровчої діяльності і здорового способу життя. Зокрема, теоретико-методологічні засади цих питань сформульовано у працях А. Здравомислова, І. Смірнова, Л. Сущенко та інших; питання формування здорового способу життя з позицій медицини розкрито в роботах М. Амосова, А. Леонтьєва, Ю. Лісіцина, Р. Мотилянської, В. Язловецького та інших; психолого-педагогічні аспекти виховання здорового способу життя дітей і молоді розглянуто в дослідженнях Т. Бойченко, Г. Голобородько, Т. Круцевич, В. Оржеховської, Ю. Похолінчука, В. Радула, М. Солопчука П. Яременко, М. Яхніна та інших.

Останніми роками з'явилися дослідження, пов'язані з вивченням проблем здоров'я і здорового способу життя в межах освітнього процесу: обговорюються загальні питання здоров'я студентської молоді (Н. Абаскалова, А. Гендін, О. Добромислова, О. Дубогай, Г. Кривошеєва, Г. Кураєв, В. Лавренко, Л. Петровська); ведеться аналіз причин поширення алкоголізму і наркоманії в молодіжному середовищі (Є. Аверина, А. Александров, В. Александрова, А. Прохоров, Г. Тростанецька); досліджується вплив різних факторів на формування здорового способу життя студентів (А. Броварників, Т. Іванова, З. Полякова, М. Хвасова, А. Щедріна); вивчається рівень валеологічної освіти

студентів (А. Білоконь, Г. Василевська, Ю. Політова, Ю. Ротанева, А. Свердлина, Г. Совенко, Л. Шуляковский); ведеться пошук засобів формування здорового способу життя молоді (Р. Айзман, В. Бабич, Є. Багнетова, З. Вайнер, С. Горбушина, Г. Зайцев, Л. Козлова, А. Смирнов, З. Чуканов, П. Яременко, Б. Ясько та інші).

Сьогодні одним із основних стратегічних завдань національної освіти є виховання молоді в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної та суспільної цінності. Важливим напрямом діяльності вищих навчальних закладів є пошук нових форм і методів зміцнення здоров'я студентів у процесі їх навчання і виховання, упровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес ВНЗ.

Отже, як свідчать наукові дослідження, більшість студентської молоді в Україні не дотримуються оздоровчої діяльності і здорового способу життя, що призводить до погіршення стану здоров'я студентів, особливо останніми роками. Саме тому одним із найважливіших завдань сучасної освіти повинен стати пошук нових підходів до організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, упровадження здоров'язбережувальних та здоров'яформувальних технологій, спрямованих на гуманізацію освіти. Це забезпечить створення оптимальних умов для духовного зростання особистості, повноцінної реалізації її психофізичних можливостей, збереження та зміцнення здоров'я, зазначений напрям є перспективним для нашого дослідження і потребує подальшого вивчення та впровадження в системі вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Брахман И. И. Введение в валеологию – науку о здоровье / И. И. Брахман – Л. : Наука, 1987. – 125 с.
2. Молодь за здоровий спосіб життя : щорічна доповідь Президенту України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2010 р.) / Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту, Державний інститут розвитку сім'ї та молоді. – К. : Основа, 2011. – 211 с.
3. Яхнін М. В. Здоров'я і здоровий спосіб життя / М. В. Яхнін – К. : Наукова думка, 2009. – 214 с.

С. В. Удовицька,
м. Київ

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ВЗАЄМОПОВАГИ ЯК СІМЕЙНОЇ ЦІННОСТІ

У статті розглянуто теоретичні аспекти формування у старшокласників інтернатних закладів взаємоповаги як сімейної цінності.

Ключові слова: взаємоповага, старшокласники, інтернатні заклади, сімейні цінності.

Незважаючи на суттєві соціально-економічні, культурні та політичні трансформації, в Україні зберігаються традиції сімейного способу життя. За даними Всеукраїнського перепису 2001 р. та вибіркового досліджень 2008–2011 рр., майже 90 % українського населення проживає в складі сім'ї.

Сферу сімейних стосунків завжди регулювало суспільство за допомогою ціннісних орієнтирів, норм моралі й моральності. Останніми роками відбулися

досить важливі зміни сімейно-шлюбного інституту, спостерігається трансформація традиційних сімейних цінностей. Загальною закономірністю сьогодні є процес зміни у традиційній системі взаємин статей. Руйнуються звичні стереотипи, що дає великий простір для самореалізації особистості, але водночас породжує низку нових соціальних і психологічних проблем і конфліктів: зростає соціально-психологічна дезадаптація чоловіка й жінки та дисгармонія сімейних відносин; посилюється неготовність молоді до шлюбу в усіх її аспектах: соціально-психологічному, матеріально-побутовому, сексуальному й ін.

Ситуація, що склалася сьогодні в суспільстві, потребує пошуку шляхів створення цілісної, комплексної системи державної сімейної політики. Пріоритетом у діяльності інтернатних закладів має стати забезпечення підготовки старшокласників до подружнього життя та формування у них сімейних цінностей.

Ефективність виховання визначається готовністю учнівської молоді не лише до адекватного виконання гендерних ролей у суспільстві, а й до реалізації подружніх ролей у сім'ї.

Доцільність дослідження проблеми виховання у старшокласників інтернатних закладів взаємоповаги як сімейної цінності зумовлена необхідністю подолання ряду суперечностей між:

- об'єктивною моральною й особистісною значущістю взаємоповаги та відсутністю науково обґрунтованих педагогічних стратегій її виховання як сімейної цінності у старшокласників інтернатних закладів;
- виховним потенціалом позаурочної виховної роботи стосовно виховання взаємоповаги як сімейної цінності у старшокласників та відсутністю механізмів його реалізації в інтернатних закладах;
- можливостями позаурочної виховної роботи щодо виховання взаємоповаги як сімейної цінності в старшокласників інтернатних закладів і традиційними підходами до її організації і проведення, ставленням до старшокласників як об'єктів виховного впливу;
- важливістю виховання взаємоповаги як сімейної цінності у старшокласників і недостатнім рівнем підготовленості педагогів інтернатних закладів у цій сфері.

Вагомий внесок у дослідження окремих аспектів виховання поваги в молоді зробили педагоги Н. Дятленко, А. Макаренко, М. Пирогов, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Питання поваги висвітлено у працях А. Байля, С. Вітвицької, С. Світличної, А. Шемшуріної, А. Шостека Н. Щуркової та інших.

Взаємоповага – одна з найважливіших умов моральності, яка виявляється у такому ставленні людей один до одного, в якому практично (у відповідних діях, мотивах, а також у соціальних умовах життя суспільства) визнається гідність кожної з особистостей. Усталене в моральній свідомості суспільства поняття “повага” передбачає: справедливість, рівність прав, можливість повного задоволення інтересів людей, надання їм свободи, довіри до людей, уважне ставлення до їхніх переконань, прагнень, чуйність, ввічливість, делікатність, скромність. Порушенням вимог поваги до людей є невиправдане та жорстоке насилля, пригноблення, несправедливість, приниження гідності, нерівність,

недовіра, грубість. Зміст цих понять, які становлять повагу і неповагу, визначається характером суспільства і відповідними йому соціальними відносинами.

А. Маслоу вважає повагу однією з основних потреб людини, розподіляючи її на два основні типи: самоповага і повага іншими. Самоповага складається із таких понять, як компетентність, упевненість, досягнення, незалежність, свобода. Повага іншими – престиж, репутація, визнання, статус, оцінка і прийняття. Задоволення потреб поваги, на думку А. Маслоу, породжує почуття впевненості, усвідомлення своєї корисності та необхідності у цьому світі. Відсутність цих потреб призводить до почуття неповноцінності, слабкості, пасивності та залежності. Таким чином, протилежністю гідності є комплекс неповноцінності. Гідність передбачає стійкий, високий рівень самоповаги, ставлення до себе як до унікальної особистості, яка володіє безумовною цінністю та гідна безкорисливої любові [4].

Поважне ставлення до іншої людини розглядається ним не як моральна гуманістично орієнтована поведінка, а як наслідок високої самооцінки. Відомо, що людина, яка позитивно ставиться до себе, позитивно сприймає оточуючих, тоді як негативне ставлення до себе часто поєднується з негативним, недовірливим або недоброзичливим ставленням до інших. Експерименти в галузі соціальної психології доводять, що люди, які мають про себе дуже низьку думку, з більшою ймовірністю можуть учинити аморально, негідно ніж ті, хто цінує себе високо. Навіть тимчасова зміна самооцінки позначається на моральній поведінці людини. Так, якщо людина відчує навіть разовий удар по самооцінці (образа, провал на екзамені), внаслідок чого самооцінка різко знизиться, то ймовірність порушення нею моральних норм поведінки значно зросте. Почавши думати про себе погано, люди починають здійснювати негідні вчинки.

Ефективність основного принципу морального виховання людини – виховання через повагу – зумовлена насамперед урахуванням закономірностей виховання моральних почуттів, зокрема почуття гордості, честі й сорому. Вияв взаємоповаги є тією умовою, яка необхідна для розвитку цих почуттів. Методи довіри, опори на позитивне – найбільш конкретні вияви закономірностей виховання почуттів за допомогою оцінних впливів. Метод опору на позитивне є нічим іншим, як піднесенням особистості за допомогою оцінки, шляхом використання її позитивних якостей і прагнення зберегти повагу до себе й інших.

На думку І. Беха, якщо людина усвідомлює, що її поважають, то вона відчувається психологічно комфортно та впевнено. Таким чином відбувається суспільно важливий зв'язок людини зі світом людей.

Поняття “цінність” відображає один із найсуттєвіших аспектів взаємодії зі світом. Цінності відіграють вирішальну роль у детермінації поведінки особистості, визначають спосіб задоволення потреб, спрямованість. Вони виступають певними спонуками для досягнення поставлених цілей, набуваючи функцій регуляторів поведінки. Джерело цінностей міститься всередині особистості, у той час як соціальні норми задаються зовні. Саме цінність перетворює предмети зовнішнього світу на об'єкти інтересів і прагнень людини.

Цінності організовані в систему, виступають детермінантами моральної діяльності старшокласників. Лише засвоївши сімейні цінності, особистість може свідомо сприйняти рішення щодо моральної регуляції власної поведінки у сім'ї.

Регулюючи поведінку старшокласників, моральність слугує основою вихованості, її найсуттєвішим показником. Серед критеріїв моральної вихованості вирізняють такі, як міра вимогливості до себе та інших людей, наявність гуманістичних рис у характері й поведінці.

На думку В. Сухомлинського, сім'я в нашому суспільстві – це первинний осередок багатогранних людських відносин: господарських, моральних, духовно-психологічних, естетичних, виховних. У процесі сімейних взаємин формуються основні цінності, якими людина має дорожити, – взаємоповага, бажання прийти на допомогу.

Дослідження В. Кравець. [3] демонструють, що шлюбно-сімейні уявлення старшокласників вирізняються недостатньою наповненістю, невисокою оцінкою себе як майбутнього подружжя. Особливо фрагментарними є уявлення старшокласників про функції сім'ї та організацію сімейного життя. Різниця виявляється в розумінні хлопцями та дівчатами понять “мужність” та “жіночість”, змісту сімейних ролей, уявленнях про вагомість чоловіка та жінки у стосунках.

Виховання у старшокласників взаємоповаги як сімейної цінності – це цілісний результат виховного впливу, який охоплює систематизовані етичні знання про значущі для кожного окремого індивіда цінності, що є основою взаємоповаги, через механізм самопізнання, позитивне ставлення до інших, самосхвалення та реалізується у відповідних моральних вчинках.

Проблема формування взаємоповаги у старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів потребує детального й різнопланового дослідження. Зокрема, необхідно розробити форми і методи формування взаємоповаги у старшокласників шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності.

Список використаної літератури

1. Бондарчук А. Я. Виховання у студентської молоді культури сімейних взаємин : автореферат дисертації канд. пед. наук: 13.00 07 / А. Я. Бондарчук. – К., 2011. – 24 с.
2. Дружинин В. Н. Психология семьи / Владимир Николаевич Дружинин. – М. : КСП, 1996. – 160 с.
3. Кравець В. П. Теорія і практика підготовки учнівської молоді до сімейного життя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1997. – 386 с.
4. Маслоу А. Психология бытия [пер. с англ.] / Маслоу А. – М. : Рефл-бук. 1997. – 304 с.

Л. В. Шелестова,
м. Київ

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРЕДМЕТИ

У статті визначено основні питання теорії і практики пізнання дошкільниками предметного світу, з'ясовано сутність поняття “предметний світ”, описано особливості уявлень старших дошкільників про предмети, окреслено шляхи підвищення ефективності процесу формування уявлень про предмети у старшому дошкільному віці.

Ключові слова: предметний світ, уявлення старших дошкільників про предмети.

Дошкільний вік є періодом побудови базових взаємин дитини зі світом, його пізнання в усьому його розмаїтті, багатогранності й складності, а також

упорядкування своїх знань, їх систематизації та узагальнення у вигляді певної моделі світобудови.

Предметний світ є однією із важливих сфер, які дитина пізнає найперше. Предметний світ як складова культури, на думку М. А. Коськова, є сукупністю штучно створених людиною речей і споруд з метою виконання найрізноманітніших функцій. Цю сукупність артефактів ще називають предметним середовищем (світом речей, матеріальною культурою, матеріально-технічною культурою, предметною культурою) [5].

Психологи окреслюють такі властивості предметів: форма, величина, колір, матеріал, будова, функція, призначення, історія створення й перетворення [2.]. Форма предмета розглядається як просторова ознака, яка виражається в зовнішніх обрисах і отримує узагальнене відображення в геометричних фігурах. Функцію предмета В. І. Логінова розуміє як спосіб використання предмета людиною, а призначення – як здатність задовольнити певні потреби людини, те, заради чого вони створені. Основна ознака предмета – та, що він є результатом праці, продуктом діяльності людини [6].

Проблема формування у дошкільників цілісних уявлень про предмети як одну з основних сфер життєдіяльності людини відповідає запитам, які ставить сучасний соціум перед психолого-педагогічною наукою. У психології та філософії під уявленнями розуміють чуттєво-наочний образ предметів або явищ дійсності, що зберігається і відтворюється у свідомості людини поза безпосереднім впливом їх на органи чуттів (К.О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, І. Д. Бех, О. О. Бодальов й інші). Уявлення є результатом не лише одиничного акту сприймання певного предмета, воно є результатом складної практичної діяльності. В уявленні та образі пам'яті матеріал окремого сприймання обов'язково пов'язується із матеріалом всього попереднього досвіду (О. М. Леонт'єв, В. М. М'ясищев, С. Л. Рубінштейн).

Чим більша кількість зв'язків предмета відображається в процесі сприймання, чим більше якостей цього предмета розуміється, тим більш повним, чітким та стійким буде його уявлення. За повторного сприймання предмета його уявний образ доповнюється новими деталями, росте, збагачується та поступово прояснюється [3].

Спираючись на вищевикладене, під уявленнями дітей про світ предметів будемо розуміти чуттєво-наочний образ предметного світу, що зберігається і відтворюється у свідомості дитини й ґрунтується на її попередньому досвіді. У структурі уявлень про предмети визначено *когнітивний* (сукупність уявлень і знань про предмети, їх групи, призначення, можливості використання, роль у житті людини), *емоційно-ціннісний* (наявність пізнавального інтересу, емоційне ставлення до предметів) та *діяльнісний* (уміння використовувати предмети за призначенням, уміння використовувати предмети в незвичайних умовах, уміння конструювати предмети з підручних матеріалів) компоненти.

Ознайомлюючи дошкільників із предметним світом, російська дослідниця О. В. Дибіна пропонує класифікувати його на три групи:

- предмети, з якими дитина не виконує ніяких дій, оскільки через об'єктивні обставини вона не має безпосереднього контакту з ними, а взаємодіє лише опосередковано, через дорослих.

- предмети найближчого оточення дитини. Дитина бачить різноманіття цих предметів та взаємодіє з ними. І хоч вона їх не змінює й не перетворює, вона може їх бачити і практично використовувати:

- предмети, з якими дитина виконує різні дії, тобто вони доступні для перетворювальної діяльності. Це предмети, які за змістом наближені до реального життя (тобто, мають аналогію до предметів, якими користуються дорослі люди) [4].

Відповідно до Базового компонента дошкільної освіти в Україні ознайомлення із предметним світом передбачає орієнтацію дошкільника у двох напрямках:

- предметне довкілля (житлове середовище, предметне довкілля за межами житла);

- предметно-практична діяльність людей. Йдеться не лише про знання назв предметів, їхні властивості та призначення, а й про вміння жити у злагоді з ними, користуватися за призначенням, діяти безпечно й результативно [1].

Оскільки уявлення про предметний світ містять когнітивну, емоційно-ціннісну та діяльнісну складові, під час експериментального дослідження ми прагнули з'ясувати змістовні характеристики уявлень старших дошкільників про предмети: характер, зміст і обсяг знань дітей про предметний світ (*властивості і функції предметів; історія розвитку предметів; групи предметів; взаємозв'язок предметного світу з людиною (статтю, віком, професією тощо)*); особистісне ставлення дитини до предметного світу; сформованість навичок дитини у користуванні предметами.

Кількісно-якісний аналіз уявлень старших дошкільників про предметний світ (когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний компоненти) засвідчив:

- уявлення дітей про предмети недостатньо структуровані, є проблеми у диференціації природних і предметних об'єктів. Старші дошкільники знають назви предметів, найближчого оточення, однак для значної частини дітей складно назвати відмінності між ними. Серед старших дошкільнят переважає прагматизм у сприйнятті предметного світу, вони майже не помічають естетичного у предметі. Діти розрізняють матеріали, з яких виготовляються предмети, можуть класифікувати предмети за певними ознаками. Добре орієнтуються в: можливостях використання предметів у найбільш зрозумілих і типових для них ситуаціях та в особливостях використання предметів особами різної статі й різної професії; поки що слабо орієнтуються в національних особливостях різних предметів та в історії виникнення предметів;

- старші дошкільники вміють виділяти в довкіллі найбільш значущі предмети для людини загалом та для себе особисто зокрема й обґрунтовують свою думку, однак вони поки що неусвідомлено підходять до вибору речей, які їм необхідні, часто хочуть мати те, що є в інших дітей. Прикро, але значна частина дітей готова поступитися моральними нормами і взяти чужу річ, яка подобається, без дозволу. У ситуації, коли є потреба поділитися власними речами з іншими, значна частина дітей виявляє егоїзм. Позитивно, що у виборі друзів матеріальні надбання іншої дитини не є головним чинником;

- діти вміють користуватися елементарними предметами і визнають необхідність догляду за ними, однак мають незначний досвід їх творчого використання.

Зважаючи на виявлені проблеми, нами було обґрунтовано теоретичні підходи з метою підвищення ефективності процесу формування уявлень старших дошкільників про предмети: сформульовано принципи роботи, удосконалено зміст пізнавальної діяльності, дібрано відповідні методи та обґрунтовано особливості організації.

Ознайомлення з предметами передбачало: розвиток навичок спостерігати за предметним світом, здатність помічати особливе, бачити суперечності й проблеми; розвиток навичок вирізняти суттєві ознаки явищ та подій (бачити зв'язки і відношення між предметами та явищами дійсності; порівнювати предмети й явища, помічати й відшукувати подібне й відмінне у предметах і явищах дійсності; аналізувати та узагальнювати, групувати й класифікувати на основі виділення суттєвих ознак); виховання ціннісного ставлення до предметного світу. Пізнання предметного світу здійснювалося у предметно-практичній, художньо-естетичній, ігровій та навчальній діяльності.

Отже, здійснене експериментальне дослідження, аналіз теорії та практики дошкільного виховання підтвердили актуальність окресленої проблеми дослідження як для педагогічної науки, так і для суспільства загалом. Пріоритетами сучасної педагогіки мають стати реалізація особистісно орієнтованого підходу до виховання дитини дошкільного віку як суб'єкта життєдіяльності, здатного ціннісно ставитися до світу, визнання необхідності формування цілісної картини світу, у тому числі й про предметний світ.

Список використаної літератури

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / Наук. кер. та заг. ред. О. Кононко. – 3-тє вид., випр.. – К. : Світич, 2011. – 430 с.
2. Венгер Л. А. Воспитание от рождения до 6 лет : кн. для воспитателя дет. сада / под ред. Л. А. Венгера. – М. : Просвещение, 1988. – 164 с.
3. Винославська О. В. Психологія : [навч. посіб.] / О. В. Винославська. – К. : ІНКІС, 2005.
4. Дыбина О. В. Предметный мир как средство формирования творчества у детей : [монография] / О. В. Дыбина. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 456 с.
5. Косыков М. А. Предметный мир как объект культурологии // Формирование дисциплинарного пространства культурологии : материалы научн.-метод. конф. (16 января 2001 г., Санкт-Петербург). – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество. Серия Symposium. Вып. 11., 2001. – С. 57–61
6. Логинова В. И. Формирование системности знаний у детей дошкольного возраста / В. И. Логинова. – Л. : Лениздат, 1984. – С. 78.

І. М. Шкільна,
м. Київ

ВИКОРИСТАННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ЗАСАД І. Д. БЕХА У ВИХОВАННІ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито концептуальні засади І. Д. Бека у вихованні культури гідності старших підлітків у позаурочній діяльності.

Ключові слова: *культура гідності, старші підлітки, позаурочна діяльність, виховання.*

Виховання у сучасних умовах ставить перед педагогами завдання виховати активну, творчу особистість, здатну до саморозвитку, самовдосконалення. Гідність

є базовою гуманістичною цінністю, що ґрунтується на визнанні цінності кожної людини та свідомому ставленні людини до самої себе визнанні її місця і ролі у суспільстві, тоді як культура гідності є результатом виховання, що забезпечує ціннісне ставлення до людини і умови за яких вона може реалізувати себе.

Виховання культури гідності у старших підлітків здійснюється як на уроках, так і у позаурочній діяльності. Важливою умовою організації виховної позаурочної діяльності є опора на вже здобуті школярами на уроках етичні знання, які мають реалізовуватись у практичній діяльності, що сприяє виробленню відповідних умінь і навичок, необхідних для самостійного життя.

Процесу виховання культури гідності у старших підлітків має передувати психологічна підготовка дітей до її засвоєння. Важливо створити умови для переживання дітьми гідності як надцінності на особистісному рівні через рефлексію та стимулювати до вироблення відповідної мотивації. У своєму дослідженні ми спиралися на положення І. Д. Беха, згідно з яким „рефлексія розуміється як засіб усвідомлення суб’єктом підґрунтя власних дій, як направленість мислення на себе, на власні процеси і власні продукти” [1, с. 9–12]. Реалізуючи поставлені завдання у вихованні культури гідності старших підлітків у позаурочній діяльності, ми застосовували різні *види рефлексії*, описані й досліджені І. Д. Бехом, зокрема *регулятивну рефлексію* (внутрішнім об’єктом якої є увага, що визначає зосередженість і спрямованість виховного процесу), *визначальну рефлексію* (осмислення суб’єктом свого “Я” та усвідомлення того, що віддаляє його від досконалості), *синтезуючу рефлексію* (узгодження гуманістичних цінностей з “Я-духовним”), *створювальну рефлексію* (розвиток і саморозвиток особистості). Усі згадані типи рефлексії ми розглядаємо у контексті механізмів виховання культури гідності у старших підлітків, що забезпечуються *методами переконання, умовляння, рефлексивно-експліцитним* та іншими, спрямованими на усвідомлення та глибоке розуміння сутності і значущості культури гідності.

У своєму дослідженні ми спираємось на основні функції рефлексії, зокрема:

- породжувальну (спрямована на усвідомлення особистістю значущості окремих базових гуманістичних цінностей, які поки що не мають якісного вираження);
- акмецентовану (спрямована на розширення і поглиблення гуманістичних цінностей особистості);
- самоутверджувальну (спрямована на створення цілісного “Я”);
- самозахисну (спрямована на збереження суб’єктом свого “Я”);
- самоціннісну (спрямована на позитивне самоставлення, самопізнання, самооцінку, визнання власної цінності);
- консолідуючу (поєднує здібності, гуманістичні цінності, емоційні переживання, вольові зусилля, що визначає перспективи розвитку);
- душевного умиротворення (відображає процеси рівноваги – нерівноваги, спрямована на пошуки і прийняття життєвих рішень).

Ми цілком поділяємо думку І. Д. Беха стосовно того, що роль рефлексії у вихованні культури гідності надзвичайно важлива і є тим внутрішнім підґрунтям, на основі якого можливе розгортання всього виховного процесу. Від її глибини залежить ставлення підлітків до самих себе, до інших, до

Батьківщини. “Однак на цьому етапі самодіяльність “Я” не закінчується. “Я” продовжує свою активність у плані ставлення до свого головного продукту, викликаючи радість, задоволення, насолоду. Ці позитивні емоційні переживання можуть стати новою самоцінною мотивацією “Я” самостійно змінювати себе, поступившись при цьому довільному спонуканню, яке тривалий час було провідною у процесі сходження особистості до духовності” [2, с. 15].

Рефлексія розглядається нами як важливий чинник формування гуманістичної мотивації у дітей, що охоплює сприйняття і трансформацію суб’єктом зовнішніх і внутрішніх впливів; вибір мети, рішення, типу поведінки; очікування значущості власних дій та їхніх результатів; корекцію зусиль, залежно від ступеня досягнення мети, результатів і рівня очікуваної винагороди. “Мотивування – процес спонукання людини до діяльності та спілкування для досягнення особистої мети або мети організації. Мотивувати – це означає створити потяг або потребу, що спонукають особистість діяти з певною метою. Потреба в даному випадку виступає як внутрішній аспект мотивування, а мета – як зовнішній” [8, с. 141].

Інтерес для нашого дослідження становить *рефлексивно-експліцитний метод*, розроблений І. Д. Бехом, який спрямований на зв’язок із реальним життям дитини, її потреби, прагнення, моральні якості і передбачає орієнтацію на шляхетні складові моральної структури вихованця, довіру до нього, зв’язок виховних дій із самоповагою дитини, удосконалення буденно-ділового ареалу шкільного життя старших підлітків. Це дає дітям змогу реалізувати себе: від реального морального до ідеального морального, ставлення до себе як вищої моральної цінності, усвідомлення наслідків моральних дій у власному удосконаленні.

Використовуючи рефлексивно-експліцитний метод, педагоги мають реалізувати такі ключові позиції:

- визначити конкретний зміст і значення культури гідності (власна гідність, людська гідність, національна гідність) з опорою на спогади вихованців, їхні власні переживання, можливі суб’єкт-суб’єктні дії;
- за допомогою причинно-наслідкового ланцюжка простежити механізм цієї чи іншої гуманістичної цінності;
- простежити вплив гуманістичних цінностей на Я-доброцентроване і на Я-егоцентроване вихованців;
- як переживає проблему культури гідності особистість (колектив, група, громада), на яку спрямована моральна дія;
- чим винагороджується дотримання культури гідності;
- що є антиподами культури гідності;
- які життєві обставини, звички породжують негативні явища, що заперечують культуру гідності;
- яким чином їх можна подолати.

Отже, рефлексивно-експліцитний метод, який спирається на особистий досвід старших підлітків, допоможе краще усвідомити сутність культури гідності та дотримуватися її у власному житті.

Серед *вербальних методів* виховання ефективними є *етична бесіда, диспути, розповідь*. Бесіди сприяють кращому засвоєнню старшими підлітками

знань про культуру гідності, за допомогою цілеспрямованих і вміло поставлених запитань спонукають учнів до пригадування вже відомих знань та переведення їх у власну життєву практику шляхом самостійних роздумів, узагальнень, висновків.

Свою ефективність у вихованні культури гідності доводять *диспути*. Під час диспуту старші підлітки обмінюються поглядами з конкретної проблеми, висловлюють різні думки, колективно обговорюють питання із зазначеної проблеми, відстоюють власну позицію, переконуються у правильності чи помилковості своїх суджень, отримують нові знання, вчаться їх висловлювати, аргументувати, дотримуючись принципу взаємоповаги до співрозмовника. Педагоги звертають увагу дітей на те, як важливо вчитись вислуховувати інших, не перебиваючи, після чого чітко формулювати власні аргументи, аналізувати, узагальнювати, робити висновки.

Також у своїй практиці ми досить широко використовували метод переконання. Різноманітні кризові явища у житті, моральна невизначеність, різне розуміння гуманістичних цінностей у сім'ї і школі породжують розбіжність в етичних поглядах, судженнях, оцінках, уподобаннях старших підлітків, які часто бувають помилковими чи негативними. У подібних випадках метод переконання з необхідною аргументацією був найбільш доцільним для переорієнтації підлітків, зміни їхньої позиції, усвідомлення значущості тих чи інших гуманістичних цінностей. Зазначений метод потребував коректного використання без тиску на дитину, чіткості та визначеності позиції педагога.

Під час експериментально-дослідної роботи свою ефективність довів метод умовляння, який використовувався з метою корекції та вироблення у старших підлітків розуміння причинно-наслідкових зв'язків власної поведінки, глибокого осмислення та усвідомлення власних дій, що стосуються різних сфер життя старших підлітків, їхньої взаємодії з дорослими і однолітками. Цей метод забезпечував особистісно орієнтований підхід, використовувався в індивідуальній і груповій роботі, вимагав довірливих стосунків суб'єктів виховного процесу.

Таким чином, концептуальні засади, розроблені І. Д. Бехом є важливим підґрунтям виховання культури гідності старших підлітків, а розроблені ним методи виховання засвідчили свою ефективність і можуть бути використані у масовій шкільній практиці.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Духовні цінності як надбання особистості / Іван Дмитрович Бех // Рідна школа. – 2012. – № 1–2 (985–986). – С. 9–12.
2. Бех І. Д. Рефлексія в дзеркалі духовності особистості / Іван Дмитрович Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Вип. 15, книга 1, – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2011. – 528 с.
3. Бех І. Д. Рефлексія у духовному “Я” особистості / Іван Дмитрович Бех. – К. : Рідна школа. – 2011. – № 8–9 (980–981). – С. 9–14.
4. Бех І. Д. Рефлексивно-експліцитний метод у вихованні особистості / Іван Дмитрович Бех // Рідна школа. – 2012. – № 12 (996). – С.3–7.
5. Психологічний словник / авт.-уклад.: В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова ; за ред. Н. А. Побірченко. – К. : Наук. світ, 2007. – С. 141.

*Л. Ю. Якименко,
м. Київ*

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УЗАГАЛЬНЕНОГО ОБРАЗУ ДИТЯЧОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

У статті йдеться про результати наукового дослідження на тему “Педагогічні умови формування у старших дошкільників узагальненого образу дитячої життєдіяльності”.

Ключові слова: педагогічні умови, старші дошкільники, узагальнений образ дитячої життєдіяльності.

Вивчення дошкільного періоду життя особистості зачіпає пласт фундаментальних проблем, серед яких – сутність розвитку дитини через сприйняття нею надбань людської культури, формування здатності усвідомлювати себе, навколишній світ, взаємодіяти в ньому і з ним. Усього цього можна досягти за умови сформованості в ранньому онтогенезі відповідної системи знань про довкілля та про себе, тобто, сформованості певної наукової картини світу, що слугуватиме подальшій успішній життєдіяльності особистості.

Дошкільне дитинство – особливий час людського життя, названий О. Леонтьєвим “періодом первинного фактичного становлення особистості”. Саме в дошкільному віці виникає дитячий абрис світогляду, складається перша цілісна картина світу, закладається базис особистісної культури, формується довільна поведінка, розвивається самосвідомість, створюються передумови для появи елементарних форм самовизначення. Старшим дошкільникам притаманна здатність емоційного світовідчуття, конструювання власного образу дійсності, що ґрунтується на накопичених знаннях, уявленнях, ставленнях.

Пізнання природного, предметного, соціального довкілля та власного “Я” відбувається саме в перші роки життя людини у суто специфічних “дитячих” видах діяльності, що сприяють виробленню у дошкільника орієнтовних, пошукових дій, збагачують його життєвий досвід, оснащують сенсорними еталонами, розвивають творчі здібності (О. Кононко).

У дитини образ світу виникає в процесі її взаємодії з реальністю, що виконує орієнтувальну роль у подальших діях і намірах, сприяє вдосконаленню і збагаченню будь-якої дитячої діяльності. На практиці цей процес здійснюється доволі стихійно, однак, сформований на стихійному рівні, він стає своєрідним стартом для його змістовного наповнення, що забезпечує перехід до зони найближчого (Л. Виготський) та перспективного (М. Поддьяков) розвитку. У зв’язку з цим важливим стає збагачення образу світу саме в дошкільному віці під впливом педагогічної взаємодії дорослого з дитиною.

Забезпечення поступального розвитку дитячої особистості потребує системного підходу у підборі та визначенні змісту знань, організації засвоєння їх дитиною у процесі виховання та навчання, а також у власній самостійній діяльності. Разом із тим, проблемним залишається формування системних знань дошкільника, якому сприяють емоційні переживання дитини, що допомагають конструювати їй свій унікальний світообраз. М. Поддьяков підкреслював

недостатність розроблення як загальної побудови когнітивної сфери дитини, так і особливостей її функціонування. Оскільки саме когнітивна сфера охоплює весь пізнавальний досвід дитини, що в особливий спосіб структурує сукупність всіх її уявлень та знань про довкілля. Збагачення образу світу передбачає саме діяльнісний підхід в ознайомленні з навколишнім, що досягається утворенням цілісної системи знань про природу, культуру, суспільство, через яку формуються й знання дитини про саму себе.

Напрацьовані в сучасній науці підходи до формування образу світу констатують актуальність пошуку педагогічних умов, спрямованих на збагачення дитячого світосприйняття. Найповніше обґрунтовані пізнавальна та ігрова діяльності як джерело збагачення знань дитини про навколишній світ та про саму себе в ньому. Разом із тим, окремі напрями ознайомлення старших дошкільників з довкіллям, зокрема світом дитячої життєдіяльності ще не стали предметом детального вивчення, тому й були обрані нами як тема наукового дослідження.

Виходячи з цього, об'єктом дослідження було визначено процес формування у старших дошкільників узагальненого образу дитячої життєдіяльності, а предметом – педагогічні умови та методи ефективного формування у старших дошкільників узагальненого образу дитячої життєдіяльності. Метою дослідження стало теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов формування у старших дошкільників узагальненого образу дитячої життєдіяльності.

Відповідно до технічного завдання на розроблення НДР було визначено такі завдання: 1) виявити та науково обґрунтувати основні складові образу дитячої життєдіяльності; 2) визначити критерії, показники та рівні сформованості у старших дошкільників уявлень про дитячу життєдіяльність, її складові, форми перебігу, включеність; 3) обґрунтувати педагогічні умови та розробити методику оптимального виховного впливу на процес формування у старших дошкільників уявлень про образ дитячої життєдіяльності.

Метою констатувального етапу дослідження стало вивчення стану розуміння старшими дошкільниками та дорослими (батьками, педагогами) сенсу дитячої життєдіяльності, усвідомлення ними значення дитячої діяльності в житті, визначення типів сформованості у дітей узагальненого образу дитячої життєдіяльності (її складові, форми прояву, перебіг).

Були розроблені показники виявлення особливостей розвитку дитячої активності, самостійності залежно від рівня сформованості уявлень дітей про дитячу життєдіяльність.

На констатувальному етапі нами визначено чотири рівні сформованості у старших дошкільників уявлень про дитячу життєдіяльність – високий, оптимальний, середній та низький. Високий рівень характеризується такими ознаками: дитина має чіткі уявлення про дитячість, дитячу життєдіяльність, визначає характерні ознаки дитячості, види дитячої діяльності, дитячу зайнятість, уміє порівняти її з дорослістю, самостійно визначається з власною соціальною роллю; виявляє інтерес до дитячих розваг, уміє самостійно налагодити взаємодію з іншими дітьми, виявляє ініціативу в організації різних видів діяльності; охоче спілкується з ровесниками, уникає конфліктів, в разі їх

виникнення вміє їх залагодити. Для оптимального рівня показовим стало те, що дитина має уявлення про дитяче життя, його відмінність від дорослого; називає дитячі види діяльності; цікавиться спільними іграми з іншими дітьми, охоче виконує доручення, в окремих випадках виявляє ініціативу в грі; з інтересом спілкується з однолітками, однак не досить тривало й успішно. Для середнього рівня характерне часткове вміння дитини пояснити, що визначає особу дитячого віку, але здебільшого за допомогою дорослого; обмежені розповіді про гру як дитячий вид діяльності; ситуативна зацікавленість грою з іншими дітьми, малоініціативність; ситуативне спілкування з однолітками. Низький рівень позначився невмінням дитини назвати ані дитячих видів діяльності, ані ознак дитячості; маніпулятивними простими діями з власною іграшкою, принесеною з дому, та недолученням до ігор з іншими; усамітненістю, неконтактністю з іншими дітьми, частими звертаннями до дорослого з будь-якого приводу.

Визначено основні організаційно-педагогічні умови оптимізації процесу формування узагальненого образу дитячої життєдіяльності, що полягають в систематизації уявлень дітей про навколишній світ, про самих себе та збагачення цих уявлень особистісним досвідом активного проживання в оточенні однолітків та інших за віком дітей, а також дорослих.

Ми припустили, що ефективне формування у старшого дошкільника узагальненого образу дитячої життєдіяльності здійснюватиметься за умови використання в освітньому процесі дошкільного закладу методів активного включення дитини в життя своєї вікової групи (проведення різноманітних спільних заходів, під час котрих кожна дитина зможе найактивнішим способом залучитися до спільної діяльності, обрати для себе доцільну та бажану соціальну роль, із задоволенням та приємністю її виконувати (на противагу рольовому визначенню дорослим, як це, зазвичай, буває), уникати конфліктних ситуацій або ж чемно виходити з них самостійно, не попираючи гідності та прав інших, визначення та дотримання прав і обов'язків дітей, що передбачає колективне усвідомлене визначення зобов'язань членів дитячого колективу, цього разу – вихованців однієї групи, яких вони реально дотримуватимуться, або ж тимчасова відмова від тих зобов'язань, які дітьми постійно не виконуються чи систематично порушуються.

Результати проведеного дослідження уможливили такі висновки:

- образ дитячої життєдіяльності розглядається як система уявлень дитини про суто дитячі види діяльності, їхній перебіг, наповнення, інтенсивність та результативність;
- зростання суб'єктної позиції кожної конкретної дитини забезпечується ефективною взаємодією з іншими дітьми, дорослими а також переходом від репродуктивної індивідуальної діяльності до творчої комплексної взаємодії;
- ефективне використання особистісно орієнтованого педагогічного супроводу забезпечує передачу досвіду взаємодії через безпосередню участь педагога в дитячій діяльності, стимулювання самостійності в ігровій взаємодії, активізацію творчих проявів в інших видах дитячої діяльності (спілкуванні, предметно-практичній, пізнавальній);
- створення предметно-ігрового середовища забезпечило варіативне використання старшими дошкільниками досвіду взаємодії в різних видах

діяльності, прояв творчого втілення особистих задумів, у тому числі й через застосування багатофункціонального ігрового матеріалу.

Список використаної літератури

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / Наук. кер. та заг. ред. О. Кононко. – 3-тє вид., випр.. – К. : Світич, 2011 – 430 с.
2. Виховуємо соціально компетентного дошкільника : навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку “Я у Світі” / О. Кононко. – К. : Світич, 2009. – 280 с.
3. Титаренко Т. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
4. Психологія внутрішнього світу / Упоряд. Т. Гончаренко. – К. : Шкільний світ, 2009. – 128 с.

А. А. Яценко,
м. Київ

**ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ
ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

У статті розглянуто педагогічні аспекти виховання відповідальності в молодших підлітків шкіл-інтернатів. Викладено уявлення про суть відповідальності як педагогічної проблеми.

Ключові слова: *відповідальність, совість, моральність, молодші підлітки, школи-інтернати.*

Проблема виховання відповідальності завжди була в центрі уваги педагогічної теорії і практики, розвивалась адекватно потребам суспільства. Важлива ця проблема і в нинішніх умовах, оскільки сучасне суспільство вимагає від людини самостійності, ініціативності у вирішенні життєвих, навчальних та виробничих питань.

Проблема виховання відповідальності складна і багатоаспектна. Її досліджували – К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Божович, Л. Дементій, Ж. Завадська, К. Муздибаєв, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, Н. Скорбіліна, В. Тугарінов, В. Хрущ та інші.

Але, незважаючи на ряд праць, які стосуються проблеми виховання відповідальності особистості, такий її аспект, як виховання відповідальності в молодших підлітків у загальноосвітніх школах-інтернатах спеціально не досліджувався.

Проаналізуємо деякі дослідження у галузі педагогіки, присвячені формуванню відповідальності, та виділимо основні ознаки відповідальності, які використовували дослідники для педагогічного впливу на школярів.

У педагогічній спадщині А. Макаренка визначено й обґрунтовано умови ефективного виховання особистості в колективі. На його думку, у педагогічній діяльності повноцінне формування особистості неможливе без відповідальності за свої вчинки, без вимогливих і принципових відносин у колективі. Тільки таке цілеспрямоване виховання може сприяти виробленню звички до моральної поведінки, позитивних рис характеру і волі. А. Макаренко вважав відповідальність соціальною якістю особистості. “Почуття відповідальності – це здібність орієнтування, – писав А. Макаренко, – функція відповідальності у тому

й полягає, щоби сприяти регулюванню взаємин і стосунків поміж людьми і суспільством” [4, с. 452].

Таким чином, у поняття відповідальність, А. Макаренко включив здібність особистості до орієнтації у взаєминах із суспільством.

Система виховання В. Сухомлинського спрямована на формування людини, її духовної суті, моральності. А моральною особою дитина може стати лише тоді, коли в її душі “назавжди оселяться совість, соромливість, відповідальність, обов’язок”. Це, на думку педагога, чотири найважливіших джерела, що живлять моральну духовність і культуру особистості [6, с. 261].

В. Сухомлинський розглядає відповідальність як здатність особистості формулювати і виконувати обов’язки, здійснювати самооцінку і контроль. Він вважає, що ці компоненти можуть бути реалізовані тільки за умови залучення дітей до суспільно корисної, пізнавальної і трудової діяльності, у яких вихованцями привласнюється морально-трудова досвід, утверджуються переконання, соціалізуються вчинки, розвивається сприятливість до слів учителя, його особистого прикладу [6, с. 442].

Усвідомлення відповідальності ґрунтується на почутті обов’язку, внутрішньою основою якого є совість, яка формує мотивацію до відповідальної поведінки.

Розглядаючи відповідальність у взаємозв’язку з категорією “совість”, В. Сухомлинський зазначає, що вона є центральним утворенням у свідомості дитини, внутрішнім механізмом, що детермінує напрям становлення індивіда як особистості, зокрема розвиток її моральності. На його думку, совість є одночасно причиною і наслідком внутрішньої роботи духу, яка породжує такий реальний і дієвий вияв совісті, як почуття сорому. Це почуття – суттєвий критерій і показник сформованості у людини відповідальності за власну поведінку і вчинки. Совість і почуття сорому розглядаються педагогом як своєрідні та надійні гарантії відповідальності й обов’язку, тому що вони “як голос внутрішнього “Я” спонукають людину до самоконтролю, мотивують потребу “судити свої вчинки й якості від власного імені” [6].

Отже, необхідною умовою виховання відповідальності в працях класиків педагогіки є залучення дітей до активної, самостійної діяльності, без якої говорити про прояви і виховання відповідальності неможливо.

На думку Т. Гаєвої, совість як один із механізмів моральної відповідальності визначає здатність співвідносити реальну або передбачувану поведінку людини з тим позитивним “обличчям”, яке відповідає її універсальній суті і спрямовує вчинки необхідним чином. Совість здійснює процес морального прогнозування в тих випадках, коли логічна орієнтація в ситуаціях і наслідках неможлива або ускладнена. Отже, моральна відповідальність відіграє роль життєстверджувального світоглядного почуття особистості [1].

Даючи оцінку поняттю “відповідальність” у контексті самовизначення, Ж. Завадська у своєму дослідженні визначає її як самостійну, творчу діяльність на основі усвідомлення своїх потреб, можливостей і здібностей. Як одна з найбільш безпосередніх проявів суспільної сутності людини, вона виявляється у її здібності дотримуватися у своїй поведінці прийнятих у суспільстві моральних і

правових норм, виконувати рольові обов'язки і відповідати за свої дії [2].

Такий підхід використовує і Т. Машарова у своїх роботах, де відповідальність – це усвідомлена необхідність, що детермінує поведінку особистості, яка самовизначається. В особистісному аспекті відповідальність розглядається як міцно засвоєна система обов'язків, які стали потребами [5].

Відповідальність – це важлива форма зовнішнього контролю, яка формально покладена на особистість. Відповідальною у цьому випадку призначається людина, яка несе відповідальність (наприклад, за порядок), людина, наділена правами та обов'язками у здійсненні певної діяльності, у керівництві справами. Така форма контролю виявляється, коли людина, знаючи норми, принципи, правила суспільства, не порушує їх [5].

Відповідальність – це форма внутрішнього контролю, яка визначає відповідальне ставлення людини до чого-небудь. Це внутрішній механізм контролю, завдяки якому особистість проходить шлях від простого виконавця до активного суб'єкта. Наслідком цього процесу є перенесення інстанції відповідальності із зовнішнього рівня на внутрішній. Виходячи з цього, людина як активний суб'єкт відповідає за свої дії, насамперед, перед собою.

Таким чином, відповідальність передбачає не тільки знання моральних норм і правил, здібність людини заздалегідь обмірковувати і прогнозувати здійснені дії та вчинки, узгоджуючи їх з моральними вимогами, але й готовність самоорганізовувати діяльність, вільно брати на себе обов'язки, які визначені суспільством. У цьому полягає моральна і суспільна сутність відповідальності.

У теорії виховання відповідальність виступає як характерна якість суб'єкта діяльності та розглядається в контексті взаємозв'язку з самостійністю, ініціативністю, старанністю й іншими якостями. Визначаючи відповідальність як якість особистості, ми маємо на увазі прояви особистості, що обумовлюють суспільно значущу поведінку або діяльність людини.

Серед ознак відповідальності М. Левківський вирізняє пунктуальність, вірність особистості у виконанні обов'язків, готовність відповідати за наслідки своїх дій. Це, своєю чергою, передбачає чесність, гідність, принциповість, справедливість. Зазначені якості, на його думку, можуть бути реалізовані за умови розвитку емоційних рис і здатності до співпереживання, терпимості, толерантності. Виконання обов'язку неможливе без вольових якостей та зусиль: цілеспрямованості, наполегливості, старанності, стійкості та ін. [3].

Загалом, з позиції педагогіки відповідальність розглядається як:

- здатність особистості формулювати свої обов'язки та виконувати їх, здійснювати самооцінку і контроль за ними;
- характерна властивість суб'єкта діяльності, яка взаємопов'язана із самостійністю, ініціативністю, старанністю та іншими якостями;
- певний рівень морального розвитку особистості;
- спрямованість на моральне вдосконалення індивіда.

Проблема виховання відповідальності в молодших підлітків у загальноосвітніх школах-інтернатах вимагає подальшого детального та різнопланового дослідження. Постає нагальне питання щодо вивчення специфіки виховання відповідальності в молодших підлітків шкіл-інтернатів.

Список використаної літератури

1. Гаевая Т. Г. Моральная ответственность как качество личности : автореф. дисс. ... канд. психолог. наук: спец. 19.00.07 / Т. Г. Гаевая. – М., 1984. – 18 с.
2. Завадская Ж. Е. Воспитание ответственности у старшеклассников / Ж. Е. Завадская, Л. В. Шевченко. – Минск : Нар. асвета, 1981. – 152 с.
3. Левківський М. В. Формування відповідального ставлення до праці учнів загальноосвітньої школи (історико-теоретичний аспект) : автореф. дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.01 / М. В. Левківський. – К., 1994. – 40 с.
4. Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко – К. : Рад. школа, 1990. – 366 с.
5. Машарова Т. В. Социальное определение учащейся молодежи в условиях современного общества : монография / Т. В. Машарова. – Киров. : Вят. ГПУ, 2003. – 155 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1997. – Т. 4. – 637 с.

2. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДґРУНТЯ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Т. В. Верещенко,
м. Луганськ

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЦЕНТРИЧНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті визначено педагогічні умови формування природоцентричної екологічної позиції учнів старших класів у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів, наведено результати експериментального дослідження з означеної проблеми.

Ключові слова: природоцентрична екологічна позиція, педагогічні умови, учні старших класів.

Із загостренням екологічної ситуації, зумовленої антропогенними перетвореннями природного середовища, та необхідністю розв'язання екологічних проблем виникла потреба впровадження екологічної освіти та виховання в школі з метою формування системи моральних та екологічних цінностей, відповідних світоглядних позицій та переконань, свідомого ставлення до природи. Адже реальна та психологічна готовність особистості до вирішення екологічних проблем формуються, насамперед, у школі, закріплюються у старшому шкільному віці, коли зростає відповідальність за власні дії та вчинки.

Результати педагогічного експерименту засвідчили, що дуже незначна кількість старшокласників переймається глобальними екологічними проблемами: 7,2 – 12,1% учнів. А цікавляться проблемами охорони найближчого довкілля більше учнів – 36,3 %. Готові брати участь у природоохоронній діяльності – 29,5 %, а безпосередньо беруть участь – 17,6 %. Як бачимо, зацікавленість екологічними проблемами найближчого довкілля та готовність їх вирішувати превалюють над безпосередньою участю в екологічній діяльності. Ці дані свідчать про наявність певного бар'єру між інтересами, переконаннями і мотивами діяльності та більшою

актуальністю для старшокласників екологічних проблем локального значення порівняно з глобальними.

Вивчаючи причини наявного стану сформованості природоцентричної екологічної позиції старшокласників, ми дійшли висновку, що шкільна система навчально-виховної роботи з екології спрямована переважно на набуття учнями екологічних знань. Екологічні ж проблеми просто констатуються, а екологічна діяльність має виключно ситуативний або випадковий характер, тобто відбувається підміна систематичного екологічного виховання фрагментарними інформуванням та діяльністю щодо вирішення екологічних проблем. Внаслідок цього у школярів формується пасивна екологічна позиція. Найчастіше це спостерігається у випадках ігнорування вчителями того факту, що особистісна екологічна позиція учнів формується лише в процесі активної природоохоронної діяльності.

Слід також враховувати, що вчителеві бракує часу для залучення учнів до практично зорієнтованої діяльності з охорони природи, оскільки екологічне виховання старшокласників здійснюється, здебільшого, на уроках.

На підставі проведеного аналізу проблеми педагогічними умовами, які мають забезпечити ефективну організацію процесу формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку, ми визначаємо такі:

1. Формуванню природоцентричної екологічної позиції необхідно надавати пріоритетного значення у навчально-виховному процесі.

2. Для успішного формування природоцентричної екологічної позиції дуже важлива єдність навчального і виховного процесів та скоординована робота всіх учасників навчально-виховного процесу.

3. У процесі формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку слід спиратися на такі провідні підходи: культурологічний, інтегративний, природовідповідний, системно-діяльнісний, особистісно орієнтований.

4. Формування природоцентричної екологічної позиції повинне пронизувати всі сторони педагогічного процесу у навчальному закладі, бути безперервним і постійним, проводитися не хаотично, уривчасто, а системно на всіх етапах навчання і виховання.

5. Формування природоцентричної екологічної позиції повинне здійснюватись у навчально-виховному процесі, мати переважно тренінговий характер з використанням інтерактивних методів навчання.

Зазначені умови знайшли втілення і представлені у розробленій моделі формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку, яка охоплює сукупність таких компонентів: методологічно-цільовий, змістовий, процесуально-комунікативний, оцінювально-діагностичного.

Визначені педагогічні умови формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку було впроваджено у навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл за такими етапами (усі етапи були підпорядковані одній меті і відповідно взаємопов'язані і взаємообумовлені) :

– попередній – проектування і розроблення формувального етапу експерименту, створення відповідного позитивного мотиваційного фону навчально-виховної діяльності у навчальному закладі;

– допоміжний – психолого-педагогічна підтримка роботи викладацького складу щодо організації процесу формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку у навчально-виховному процесі;

– основний – формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку та педагогічна підтримка викладацьким складом цього процесу.

Загалом, за результатами дослідження щодо сформованості природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку полягають у наступному. У контрольній групі (КГ) за когнітивним критерієм на низькому рівні перебуває 18,2 % учнів (початкові дані – 24,2 %), достатньому – 62,4 % (початкові дані – 54,8 %) та високому – 19,4 % (початкові дані – 14,8 %); за емоційно-ціннісним критерієм на низькому рівні – 31,2 % (початкові дані – 43,3 %), достатньому – 43,2 % (початкові дані – 38,7 %) та високому – 25,6 % (початкові дані – 18,0 %); за поведінковим критерієм на низькому рівні – 47,4 % (початкові дані – 53,6 %), достатньому – 36,9 % (початкові дані – 33,8 %) та високому – 16,7 % (початкові дані – 12,6 %).

В експериментальній групі (ЕГ) за когнітивним критерієм на низькому рівні перебуває 8,1 % дітей (початкові дані – 23,2 %), достатньому – 52,6 % (початкові дані – 54,6 %) та високому – 39,3 % (початкові дані – 12,2 %); за емоційно-ціннісним критерієм на низькому рівні – 22,1 % (початкові дані – 44,2 %), достатньому – 40,2 % (початкові дані – 38,5 %) та високому – 37,7 % (початкові дані – 17,3 %); за поведінковим критерієм на низькому рівні – 18,3 % учнів (початкові дані – 53,4 %), достатньому – 50,3 % (початкові дані – 33,6 %) та високому – 31,4 % (початкові дані – 11,0 %).

Таким чином, зіставлення даних, отриманих за результатами формувального етапу експерименту, з даними констатувального етапу засвідчило стійкість позитивної динаміки у сформованості природоцентричної екологічної позиції учнів ЕГ за визначеними нами критеріями: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий (при $p \leq 0,01$). В учнів КГ також спостерігалася позитивна динаміка, але незначна.

Систематизація і узагальнений аналіз даних експерименту свідчать про ефективність визначених нами педагогічних умов формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку.

Вірогідність отриманих результатів і висновків забезпечується методологічною обґрунтованістю вихідних теоретичних положень, критичним аналізом стану досліджуваної проблеми; відповідністю методів наукового пошуку його меті й завданням; поєднанням методів якісного та кількісного аналізу експериментального матеріалу; застосуванням апробованих методів статистичного аналізу; позитивними результатами впровадження педагогічних умов формування природоцентричної екологічної позиції учнів старшого шкільного віку в навчально-виховний процес.

Проведене дослідження не вичерпує всієї різноманітності питань, пов'язаних із формуванням природоцентричної екологічної позиції. Воно дає змогу окреслити ті проблеми, які потребують додаткового вивчення, зокрема: необхідність створення таких умов в освітній сфері, які б не просто давали знання з

екології, а забезпечували осмислене оволодіння ними, формували новий екологічний світогляд та природоцентричну екологічну позицію учнів різного віку.

Список використаної літератури

1. Горбань Г. О. Сучасна екологічна ситуація та освіта / Г. О. Горбань. – К. : Либідь, 2005. – 76 с.
2. Лазерна О. М. Проблемні ситуації як засіб формування активної екологічної позиції школярів / О. М. Лазерна // Рідна школа. – 2004. – № 5. – С. 37–39.
3. Пустовіт Г. П. Філософсько-культурологічний аспект у екологічній освіті / Г. П. Пустовіт // Шлях освіти. – 2002. – № 3. – С. 2–7.

О. Л. Воскобій,
м. Черкаси

**СТРУКТУРА ЕКОЛОГІЧНОГО СВІТОГЛЯДУ СТУДЕНТІВ
ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

У статті теоретично обґрунтовано сутність поняття “екологічний світогляд студентів юридичних спеціальностей”, підкреслено його актуальність та проаналізовано структуру.

Ключові слова: екологічний світогляд, студенти юридичних спеціальностей.

Однією з вагомих передумов вирішення екологічних проблем є формуванням світогляду особистості, адже саме його особливості визначають стратегію діяльності і поведінки у довкіллі. Особливості сучасного екологічного світогляду часто є причинами прийняття екологічно некомпетентних рішень. Вирішення означеної проблеми вимагає змін в орієнтирах і характері екологічної освіти, у тому числі вищої.

Студентський вік (18–25 років) є перспективним для формування світогляду, у тому числі його екологічних рис, оскільки саме в цей час відбувається активне становлення та розвиток особистості, формується її життєва позиція, переосмислюються ціннісні орієнтації. Від того, якими проблемами переймається особистість у юнацькому віці та які способи вирішення цих питань вона обере, залежатиме її подальше становлення. Тому важливим завданням кожного вишу, зокрема і вищих навчальних закладів юридичного профілю, є формування світогляду молоді, зокрема й екологічного.

Питанням формування екологічного світогляду присвячені праці таких вітчизняних науковців, як Н. А. Демешкант, Н. В. Немченко, О. В. Пашенко, С. В. Совгіра, однак аспекти екологічного світогляду студентів юридичних спеціальностей університету до цього часу не були предметом пильної уваги дослідників.

Формування екологічного світогляду студентів-юристів є актуальним завданням екологічної освіти та виховання, тому що саме їм у подальшій професійній діяльності доведеться приймати важливі екологічні рішення і визначати подальшу долю природних об'єктів. Позитивне вирішення судових справ на користь природи в майбутньому багато в чому залежатиме від екологічного світогляду майбутніх юристів. Вивчення структури екологічного світогляду дасть змогу ефективно впливати на його складові, щоб забезпечити на його формування у студентів юридичних спеціальностей.

Отже, вища юридична освіта має бути спрямована не лише на засвоєння необхідних правових знань, а й на розвиток нових особистісних і професійних орієнтирів, пов'язаних із проблемами охорони довкілля.

Основними складовими світогляду виступають знання, погляди, переконання, цінності й ідеали особистості, тому доцільно з'ясувати місце та характерні особливості кожного з них у структурі екологічного світогляду.

Знання як базовий світоглядний компонент є формою існування та систематизації результатів пізнання дійсності людиною [7, с.166]. Оволодіння знаннями про зв'язки людини та довкілля, їхнє значення для людини, усвідомлення та оцінка нею власних можливостей допустимого антропогенного впливу на природу лежать в основі екологічного світогляду. Безумовно, самі по собі екологічні знання не визначають екологічного світогляду, а лише свідчать про наявний екологічний кругозір та екологічну грамотність.

Таким чином, процес формування екологічного світогляду не може обмежуватися лише формуванням знань про довкілля та про місце й роль людини у цьому світі. Компонентом екологічного світогляду є лише ті знання, які набули суб'єктивного змісту, тобто трансформувалися в погляди й переконання, стали основою ідеалів і зумовлюють подальшу діяльність людини у довкіллі.

Погляди, безперечно, мають велике значення для світорозуміння людини і справляють значний вплив на її поведінку. Крізь призму сучасної філософсько-світоглядної культури погляди розглядають як "вибіркове відображення свідомістю людини дійсності, що відповідає її потребам та інтересам" [5].

Дієвішим компонентом світогляду є переконання, під якими розуміють органічну єдність знань та прагнень людини, її інтелектуальну позицію, емоційний стан, стійку психологічну установку, що виражається у впевненості щодо справедливості своїх поглядів на навколишній світ, принципів, ідей та оцінок реальної дійсності [2, с. 7].

Вагомою базовою складовою світогляду особистості є і її ідеали (франц. *ideal* – зразок, прообраз, поняття досконалості, вища ціль прагнень [7, с. 169]) –форма цілеспрямованого відображення дійсності, уявний зразок досконалості. В ідеалах утілюються кращі людські риси, які, відображаючись у поведінці, стають стимулом та регулятором розвитку особистості у процесі діяльності щодо довкілля і на основі знань, поглядів та переконань людини визначають її екологічний світогляд.

Крім вказаних компонентів світогляду, Н. Демешкант виокремлює також і засвоєні цінності [3, с. 48]. Від ціннісної системи особистості залежать міра і значущість її життєдіяльності. Цінності відображають особливості об'єктивної дійсності, включаючи всі об'єктивні характеристики людини та довкілля [1, с.17–20]. Світогляд кожної особистості формує і її власні життєві цінності, з яких вона утворює норми поведінки, стратегії діяльності та життєву позицію.

Отже, світогляд особистості будується на основі таких вихідних складових: когнітивної, ціннісної та діяльнісної. У формуванні когнітивної складової провідна роль належить інтелекту, для формування системи цінностей необхідна активність емоційної сфери, а для стратегій діяльності особистість застосовує ще й вольові якості. Оскільки у функціонуванні світогляду переплітаються інтелектуальний, емоційний та вольовий компоненти, то його

емоційно-оцінювальні характеристики часто називають світовідчуттям, а когнітивні – світорозумінням.

Під час формування компонентів екологічного світогляду студентів варто пам'ятати, що світоглядні знання переходять у погляди, переконання, ідеали, цінності лише за умов їхнього емоційного забарвлення та особистої значущості. Необхідно викликати інтерес, який стане “головним рушієм пізнавальної активності студентів, стимулом до інтелектуальної діяльності і практичної реалізації поглядів, переконань та ідеалів” [6, с. 15].

Роль світогляду полягає не лише в поєднанні поглядів, переконань, ідей, цінностей у єдине ціле, а й в осмисленні практичної діяльності людей. Трансформація екологічних знань у погляди й переконання на основі ідеалів передбачає формування у студентів усвідомленого ставлення до довкілля та своєї ролі й місця в ньому у процесі практичної діяльності. Тому під час формування екологічного світогляду слід створити такі умови, за яких студенти зможуть практично реалізувати своє ставлення до процесів, що відбуваються навколо. У такий спосіб формується цілісність світогляду й поведінки, формується активна життєва позиція майбутніх юристів.

Отже, екологічний світогляд формується переважно у процесі навчальної та практичної діяльності. Екологічні знання, сформовані в аудиторії, не переходять миттєво в переконання, не стають автоматично компонентом екологічного світогляду студентів. Фактично сформованим екологічний світогляд можна вважати лише тоді, коли за знаннями, поглядами та переконаннями стоять реальні дії та вчинки, пов'язані з охороною довкілля. Чим вищий рівень сформованості екологічного світогляду студента, тим організованішою буде його екологічна діяльність – добровільна, свідомо діяльність людини, спрямована на збереження та підтримання екологічної рівноваги [4].

Зважаючи на структуру екологічного світогляду, під цим поняттям у студентів юридичних спеціальностей вищих навчальних закладів розуміємо систему об'єднаних ідеалами екологічних знань, поглядів, переконань, цінностей щодо довкілля, які обумовлюють екологічно доцільну поведінку студентів, їхню подальшу екологічно відповідальну професійну діяльність, що ґрунтуватиметься на виборі екологічно виважених рішень у царині права. Неточне розуміння сутності цієї категорії може спричинити помилки в теорії та практиці виховання майбутніх юристів, а тому ця тема є нині актуальною й потребує більш ґрунтовного аналізу, що і стане предметом нашого подальшого вивчення.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : [науково-метод. посібник] / І. Д. Бех – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Данильян О. Г. Філософія : учебник / О. Г. Данильян, В. М. Тараненко. – Харьков : Право, 2012. – 496 с.
3. Демешкант Н. Екологічний світогляд як складова громадянського виховання /Н. Демешкант // Вісник книжкової палати. – 1996. – № 6 (119). – С. 48.
4. Дорошенко Н. С. Особенности экологического сознания российских и немецких студентов и его развитие в процессе обучения : дис. ... канд. пед. наук. /Н. С. Дорошенко. – Иркутск, 2011. – 178 с.
5. Людина і світ : підручник / [Л. В. Губерський, В. Г. Кремень, А. О. Приятельчук та ін.] ; під ред. Л. В. Губерського. – [2-ге вид., випр. і доп.] – К. : Знання, КЦЩ, 2001. – 349 с.

6. Особливості формування світогляду студентської молоді: Метод. Рекомендації /[укл. В. О. Долгих, Ю. Д. Руденко, В. І. Шпак]. – К. : ІЗМН. – 1997. – 36 с.
7. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА – 2003. – 576 с.

В. М. Гарнійчук,
м. Київ

СУТНІСТЬ ТА ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ ПАТРІОТИЗМУ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

У статті уточнено поняття патріотизму громадянського спрямування, висвітлено мету патріотичного виховання та розкрито його структуру, в якій виокремлено емоційно-мотиваційний, рефлексивний, когнітивний та діяльнісний компоненти.

Ключові слова: патріотизм, громадянський патріотизм, старші підлітки.

У процесі розбудови Української держави особливо гострою є проблема патріотизму, яка перебуває в центрі уваги всього суспільства.

Українські науковці активізували теоретичні розробки цієї проблематики в сучасних умовах (І. Бех, М. Боришевський, В. Вугрич, О. Гевко, О. Губко, К. Журба, Ю. Завалевський, П. Ігнатенко, В. Киричок, П. Кононенко, В. Кузь, Р. Петронговський, М. Стельмахович, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, К. Чорна, Б. Чижевський, Г. Шевченко, М. Щербань та інші). При цьому варто зазначити, що єдиної точки зору у трактуванні поняття “патріотизм” немає. Часто автори займають діаметрально протилежні позиції. Аналіз філософських, психологічних та педагогічних досліджень засвідчив, що патріотизм – складне і багатогранне поняття. Як конкретне історичне поняття, воно в кожную епоху має різне ціннісне та соціальне трактування.

У Програмі патріотичного виховання І. Бех та К. Чорна визначають патріотизм як “любов до Батьківщини, свого народу, турботу про своє і його благо, сприяння становленню й утвердженню України як суверенної, правової, демократичної, соціальної держави, готовність відстояти її незалежність, служити і захищати її, розділити свою долю з її долею” [1, с. 7].

Для нашого дослідження ця програма є важливим орієнтиром у визначенні поняття “патріотизм”, таке трактування відповідає завданням сучасного національного проекту – процесу розбудови громадянського суспільства та правової держави в Україні.

Вивчення й осмислення філософської, педагогічної та психологічної літератури дало змогу уточнити власне тлумачення поняття “патріотизм старших підлітків”. *Патріотизм старших підлітків* – це їхня любов до Батьківщини, свого народу, турбота про своє і його благо, усвідомлення необхідності становлення суверенної, правової, демократичної, соціальної держави, готовність служити Вітчизні та стати на захист державних інтересів України.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо не жертвний патріотизм, притаманний тоталітарній державі, а патріотизм громадянського спрямування, властивий правовій державі, який дає змогу особистості відчути себе морально збагаченою, політично компетентною, соціально захищеною, готовою відстоювати свої права та свободи.

Громадянський характер патріотизму означає, що справжній патріот – це громадянин своєї країни, особистість, яка власними установками, поглядами, поведінкою сприяє розбудові громадянського суспільства та становленню демократичної держави. Демократія для патріота є тим природним середовищем, яке задовольняє особисті права та суспільні інтереси, а також породжує сприятливе середовище для здобутків та надбань. А демократичне громадянське суспільство дає патріотові змогу своєю діяльнісною любов'ю до Батьківщини прагнути до взаємності з метою створення умов для вільного самовдосконалення, самореалізації та збереження індивідуальності.

Розвинена правосвідомість, повага до Конституції, знання законів держави та потреба в їх дотриманні є важливою умовою існування правової держави та вільного функціонування її патріотів. Свідомий патріот відчуває потребу в правосвідомості та впевнено нею користується. Правосвідомість розглядається як складова людського світогляду, яка проявляється правовій діяльності. Правосвідомість – сукупність правових знань, почуттів, ідей, які відображають свідоме ставлення людей, суспільства до права. Побудова незалежної, демократичної правової держави неможлива без усвідомлення громадянами ролі і значення права, необхідності неухильного додержання статей закону, тобто без досягнення певного рівня правосвідомості в суспільстві.

Патріотизм, як любов до Батьківщини, привносить утвердження в свідомості учнівської молоді притаманних українському народові високих моральних цінностей, які спрямовані на здобуття найкращих надбань вітчизняної та світової духовної спадщини.

Національний прояв патріотизму розкривається в усвідомленні себе представником української нації. Справжньому українському патріоту властиве почуття гордості за свій народ, знання його історії, культури, повага традицій та звичаїв всіх етносів, які становлять народ України.

Розбудова громадянського суспільства та утвердження демократичної правової держави потребує і відповідного підходу до виховання патріотів Української держави. Згідно з цим *метою виховання патріотизму* має бути становлення громадянина-патріота своєї Батьківщини, для якого власна доля та доля країни нероздільні, готового турбуватися про народ, переконаного в необхідності розбудови країни як суверенної, незалежної, демократичної, правової і соціальної держави, здатного сприяти зміцненню толерантних відносин у суспільстві, знати свої права і обов'язки, прагнути до самовдосконалення та самореалізації на благо та процвітання України.

Для повного розуміння сутності патріотизму старших підлітків розкриємо його структуру. У структурі патріотизму старших підлітків ми виокремлюємо емоційно-мотиваційний, рефлексивний, когнітивний та діяльнісний компоненти, які своїй сутності і відтворюють зазначене поняття.

Емоційно-ціннісний компонент є визначальним у формуванні патріотизму старшого підлітка. Він має ґрунтуватися на гуманістичному світогляді, оскільки його основою є любов і пошана до Батьківщини – почуття, які формуються з дитинства протягом життя людини.

Цей компонент охоплює стійкі оцінювальні ставлення і судження, систему демократичних, моральних, гуманістичних цінностей. Оцінювальні ставлення

ми розглядаємо як емоційно-вольові установки особистості, які характеризують її внутрішню позицію стосовно різних сторін життя громадянського суспільства, трансформуються в особисті цінності і спрямовані на становлення гуманної особистості.

Рефлексивний компонент передбачає усвідомлення старшим підлітком себе громадянином-патріотом, який готовий розбудовувати громадянське суспільство і правову демократичну державу – націю в Україні; прояв моральної рефлексії, самооцінку особистісних якостей, саморегуляції поведінки.

Роль рефлексії у формуванні патріотизму старшого підлітка дуже вагома, оскільки вона виступає основою, на якій можливе розгортання виховного процесу. Формування патріотизму учня у значній мірі залежить від розвитку особистої рефлексії. Рефлексія – це не просто знання чи пізнання старшим підлітком самого себе, а й з'ясування того, як інші розуміють його.

За визначенням І. Беха, “Рефлексія як активна функція призводить до усвідомлення компонентів внутрішнього світу Я суб’єкта, і у такій ролі вона є вирішальним фактором, оскільки створює змістовий діапазон Я: буде він вузьким чи широким – залежить від дії рефлексії. По-іншому, рефлексія дає Я міру. Тут проявляється тенденція, згідно з якою чим глибша і різнобічніша рефлексія, тим більше і диференційованіше Я” [5, с. 5-6].

Когнітивний компонент охоплює знання, мислення, усвідомлення, судження. Стрижнем виховання патріотизму є становлення особистості, яка знає історію, культуру, звичаї і традиції свого народу, знайома з власним правами та обов’язками, обізнана з основними пріоритетами зовнішньої та внутрішньої політики держави.

Знання є основою для орієнтування школяра в сучасному житті. Завдяки ним старший підліток виробляє власне ставлення до навколишнього світу, суспільства, Батьківщини. Опанування знаннями морального, правового, політичного, економічного характеру сприятиме формуванню і розвитку особистості, якій притаманні якості громадянина-патріота. Вона компетентна та готова до виконання громадянського обов’язку, здатна успішно вирішувати проблеми.

Діяльнісний компонент містить уміння і навички творчої громадської діяльності та поведінки, виконання обов’язків та дотримання закону, передбачає усвідомлену самоорганізацію, саморегуляцію і самовдосконалення своїх патріотичних рис.

Діяльнісний компонент, як основа патріотизму старшого підлітка, формується завдяки набуттю досвіду, соціалізації учня, залучення його до різних видів суспільної діяльності. Не можна виховати патріотизм, не залучаючи особистість до міжособових взаємин у спільних справах. Тому виховання патріотизму має бути спрямоване на підвищення рівня громадянської, соціальної та суспільної активності учнів. Істотне значення при цьому має громадська діяльність, яка сприяє соціалізації школяра, формує його громадянську позицію, залучає до активного перетворення дійсності.

Виховання патріотизму вимагає єдності й цілісності виховного впливу на особу старшого підлітка і не може бути реалізоване простою сумою механічно сполучених заходів. Патріотизм, насамперед, формується в процесі й на основі особистої участі учня в житті школи, а також суспільства. Від того, якою буде ця участь, залежатиме рівень сформованості патріотизму старшого підлітка.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Д. Бех, К. І. Чорна. – К. : Світ виховання, 2007. – 31 с.
2. Бех І. Д. Рефлексія в дзеркалі духовності особистості / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2011. – Кн. 1. Вип. 15, – С. 3–15.
3. Чорна К. І. Виховання патріотизму школярів як нагальна потреба державотворення в Україні / К. І. Чорна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Київ-Житомир : Волинь, 2003. – Кн. І. – С. 160–168.
4. Чорна К. І. Патріотизм молоді в контексті національних інтересів Української держави : - зб. наук. праць // Пед. науки. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2003. – Вип. 34. – С. 110–118.

О. С. Джафарова,
м. Симферополь

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕНИКОВ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ**

У статті розкриті психолого-педагогічні особливості учнів початкових класів шкіл-інтернатів.

Ключові слова: *учні початкових класів, школа-інтернат.*

В свете решения вопросов инклюзивного образования и постоянно растущего количества людей с особыми потребностями система специальных учреждений привлекает внимание исследователей. В современной системе образования Украины функционирует около 700 общеобразовательных школ-интернатов разных типов (28 типов), воспитанниками которых являются дети и подростки с определенными социально-психологическими проблемами в жизни.

Теоретические основы интернатного образования и воспитания составили основные идеи Я. Коменского, Я. Корчака, А. Макаренко, Й. Песталоцци, Ф. Прокоповича, В. Сухомлинского, С. Швейного и других. Теоретические и методические основы деятельности интернатных учреждений отражены в работах отечественных ученых (А. Бондарь, В. Демиденко, Б. Кобзарь, В. Покиданов, В. Слюсаренко, М. Ярмаченко), а также в работах русских авторов (В. Афанасьев, Г. Заликин, В. Ефремова, Э. Костяшкин, М. Рякин, М. Тайчинов и другие). Ряд диссертационных работ посвящен отдельным аспектам усовершенствования обучения детей в интернатных учреждениях (С. Болтинец, Г. Иваненко, Е. Постовойтов, В. Слюсаренко, В. Чугаевский, Н. Огренич, Л. Канишевская), социализации личности в школах-интернатах для детей-сирот (В. Загрева, Л. Канишевская, Ю. Подборский). Решая вопросы обучения и воспитания в условиях школы-интерната, необходимо учитывать психолого-педагогические особенности учеников начальных классов, раскрытие которых является целью данной статьи.

Общеобразовательная школа-интернат – общеобразовательное учебное заведение I–II, I–III ст., которое обеспечивает реализацию прав детей, нуждающихся в социальной помощи, на общее среднее образование [1].

Современные проблемы в Украине повлекли за собой изменения и в теории, и в практике воспитания детей в школах интернатного типа: изменились категории детей, нуждающихся в проживании и обучении в интернатах; социальные,

экономические и культурные преобразования повлияли на требования к осуществлению учебно-воспитательного процесса в них. Уточняются определение понятия “интернат”, его типы и т. д. По мнению В. Слюсаренко, школы-интернаты – это особые, закрытые (полузакрытые) общеобразовательные учебные заведения со специфическим составом воспитанников, в которых по-своему организовывается жизнь и быт, составляется свой психологический микроклимат, формируются свои ценностные ориентации [1].

Особое значение в развитии личности имеет период младшего школьного возраста (от 6–7 до 10–11 лет). Успешному усвоению информации благоприятствуют характерные особенности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, впечатлительность, наивно-игровое отношение к окружающим явлениям и предметам. У младших школьников каждая из этих черт выступает своей положительной стороной, и в этом заключается неповторимое своеобразие данного возраста. Основным новообразованием в этот возрастной период является готовность к взаимодействию с окружающим миром и объектами природы, другими людьми и самим собой (В. Давыдов, Н. Виноградова и другие).

Большинство воспитанников интерната, как указывают исследователи (А. Бондарь, В. Вугрич, В. Галузинский, Л. Дробот, М. Ефименко, В. Журавлев, О. Игнатова, О. Католиков, Л. Канишевская, Б. Кобзарь, Е. Костяшкин, Е. Постовойтов, Н. Репа, В. Слюсаренко, В. Ципурский, О. Голуби другие), не имеют явных отклонений в психическом и физическом развитии, и потому они обучаются по обычным программам общеобразовательной школы. Однако вместе с тем, воспитывающиеся вне семьи ученики школ-интернатов все-таки отличаются от своих ровесников из обычных школ. На основе анализа научных исследований (О. Антоновой-Турченко, М. Аралова, И. Бежа, Я. Гошовского, И. Дубровиной, Т. Землянухиной, М. Лисина, В. Мухина, Г. Прихожан, А. Рузской, В. Толстых) выделяем особенности воспитанников школ-интернатов (таб.).

В итоге можно сделать следующие выводы: воспитанники школ-интернатов характеризуются такими специфическими особенностями личности: повышенная тревожность, эмоциональная напряженность, повышенная чувствительность к различного рода препятствиям, повышенная агрессивность, недоверчивость, вспыльчивость, уход в себя и др. Отмечается отставание в таких важных направлениях становления личности, как формирование самосознания, активное произвольное поведение и умение владеть собой, своими нуждами, эмоциями, а также внешней ситуацией.

Перед современными общеобразовательными школами-интернатами стоят следующие задачи: “снятие” с воспитанников общеобразовательных школ-интернатов “клейма” дефективности (психической, моральной, физической); ускоренный переход от регламентированной учебно-дисциплинарной, закрытой модели школы-интерната к открытой; к обеспечению проблемам системного и синергетичного подходов обучения и воспитания в школах-интернатах; внедрение инновационных педагогических технологий как необходимого условия развития личности.

Таблиця

№ п/п	Психолого-педагогические аспекты характеристики младшего школьника	Особенность негативного проявления у воспитанников школ-интернатов
1	Формирование самосознания (осознание себя и отношение к себе как к физическому, духовному и общественному существу)	Отрицательное отношение к собственной личности; невозможность соотнесения себя настоящего с собой в прошлом и будущем; проблемы половой идентификации
2	Эмоциональное и эстетическое развитие	Проявляют признаки повышенной тревожности, эмоциональной напряженности, психического утомления, эмоционального стресса, повышенной чувствительности к различного рода препятствиям, неготовности преодолевать трудности, конформизма, снижения потребностей в достижениях и успехе, повышенной агрессивности, недоверчивости, вспыльчивости, несдержанности, чрезмерной импульсивности, эмоциональной холодности, “ухода в себя”
3	Формирование мотивационно-потребностной сферы, мотивационной готовности к разным, в том числе и новым для ребенка видам деятельности, соподчиненность мотивов. Потребности ребенка в этом возрасте обширны: одна из них – потребность в самоутверждении, самоуважении, самовыражении, созидании	При условии суровой регламентации жизнедеятельности у детей формируется привычка лишь к “пошаговому” выполнению указаний взрослых и не развиваются инициативность, способность самостоятельно планировать, действовать и контролировать свое поведение. Установлено, что в условиях интерната у детей наблюдаются существенные нарушения в мотивационной сфере, которые проявляются в “симптоме отчуждения желаний”
4	Раскрытие творческих способностей	Слабо сформированная картина мира; повышенная ситуативность, снижение вербально-логического мышления, нет навыков продуктивного общения
5.	“Диалог” между ведущими деятельностями	Из-за неблагоприятных условий детства сформирован эффект “недоигранности”, поэтому игра является ведущей деятельностью и выполняет доминирующую роль

Список використаної літератури

1. Кобзарь Б. С. Управление воспитательной работой в школе-интернате /Б. С. Кобзарь, Е. П. Постовойтов, В. Г. Слюсаренко – К. : КМІВУ, 1996. – 268 с.

2. Положення про загальноосвітню школу-інтернат та загальноосвітню санаторну школу-інтернат : Наказ Міністерства освіти та науки України №363 від 12.06.2003 : [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?code=z0525-03>.

В. В. Івашковський,
м. Київ

СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА СПОРТИВНОЇ СЕКЦІЇ

У статті розкрито сутність педагогічної діяльності керівника спортивної секції (гуртка) як особливості діяльності вчителя фізичного виховання в позаурочний час та організаційно-педагогічні умови фізичного виховання учнів у позакласній роботі загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: керівник спортивної секції (гуртка), організаційно-педагогічні умови, позакласна робота.

Сенс будь-якої діяльності, її характер і зміст визначаються суспільними потребами, висунутими перед суспільством завданнями, суспільними цілями.

У цьому сенсі педагогічна діяльність має чітко виявлений суспільний характер. Саме вона чинить головний виховний вплив на особистість. Повною мірою це стосується і діяльності тренера, керівника гуртка, секції, яка відбувається в межах певної педагогічної системи, що визначає зміст та структуру діяльності, а також структуру тренера.

Педагогічна система, за визначенням Н. В. Кузьміної, – це сукупність структурних та функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти та навчання. Структурні компоненти дають змогу аналізувати педагогічну систему в статистиці. До них належать: цілі педагогічної системи, зміст навчальної інформації, засоби педагогічної комунікації, діяльність учня та педагога. Функціональні компоненти педагогічних систем обумовлюють їх становлення, розвиток та удосконалення. Як головні функціональні компоненти педагогічних систем Н. В. Кузьміна виокремлює: гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський та комунікативний.

Педагогічний процес цілісний. У підґрунті цієї цілісності полягає цілісність особистостей юного спортсмена та тренера (керівника секції), багатозначність будь-якого педагогічного впливу, обумовлена об'єктивно (тобто його завданнями та змістом) і суб'єктивно (спотворенням внутрішнім світом вихованця). Разом із тим, у межах єдиного виховного процесу виокремлюються два рівні взаємопов'язаних завдань: щодо набуття юними спортсменами певних спортивних знань та навичок і щодо формування у них морально-вольових та громадянських якостей. Відпрацювання зазначених систем психологічних утворень підпорядковується різноманітним психологічним закономірностям. Вони мають враховуватися тренером (керівником секції) для повнішої реалізації завдань єдиного процесу навчання та виховання, який він здійснює у тісному контакті зі вчителями школи, сім'єю учня.

У навчанні, тобто в передачі та засвоєнні певної інформації, порядку дій, процес відбувається в такій послідовності: юні спортсмени отримують певні

знання, зазвичай достатньо глибокі та ґрунтовні, потім певна їх частина практичним використанням перетворюється на первинні, звичні вміння, далі необхідний комплекс матеріалу засвоюється систематичними тренуваннями, перетворюючись на навички, і, врешті-решт, подальше відпрацювання, уже практичне, уся сума знань, вмінь та навичок перетворюється на широкі вміння. Цей процес передбачає участь свідомості, тобто розуміння, стимулювання тренером (викладачем) у юних спортсменів прагнення оволодіти спортивними навичками шляхом регулярного тренування.

У вихованні, тобто у формуванні певних особистісних якостей, процес відбувається таким чином: від засвоєння знань – до формування переконань та формування особистісних якостей. Початок закладається повнотою, глибиною, зв'язком отриманих загальних знань, їхньою високою науковістю. Далі, у міру ознайомлення з цими знаннями юному спортсмену допомагають їх зрозуміти, переконатися в їхній вірогідності. І найголовніше полягає не стільки в методичних заходах викладача, скільки в його ерудиції та переконанні, копіткому роз'ясненні, доведенні. Вірогідність та широта аргументів мають становити підґрунтя доведення. На цьому підґрунті у юного спортсмена формується точка зору, бачення. Єдність вірогідних знань із практичним досвідом юного спортсмена допомагає йому пережити, відчути всю глибину їхньої істинності та життєвості. Це поєднання раціонального ядра навчального матеріалу зі створеним практикою емоційним ставленням до нього та зміцненим успішним досвідом як вольовим збудником і є переходом особистих знань у переконання. Надалі суворе дотримання власних переконань, постійна життєва перевірка їх і загартування стають лінією поведінки і, врешті-решт, рисами особистості юного спортсмена.

Цілі педагогічної системи досягаються в педагогічному процесі. Керована частина педагогічного процесу реалізується у професійно-педагогічній діяльності, яка визначається як вирішення безмежної низки педагогічних завдань.

У процесі педагогічної діяльності, з одного боку, діє вихователь (суб'єкт), з іншого – вихованець (об'єкт), і їхня двобічна діяльність створює систему, у функціонуванні якої керівна та спрямовуюча роль належить педагогу. Двобічність педагогічної діяльності пояснюється активністю її об'єкта. Дитина не просто пасивно сприймає виховний вплив, але й сама активно діє, виявляючись суб'єктом власної діяльності. Усі прояви педагога – його знання, розум, риси характеру, дії – підлягають критичному оцінюванню та аналізу з боку дітей. Тому успіх діяльності залежить не лише від ставлення педагога до справи і до дітей, а й від ставлення самих дітей до нього, тобто від взаємостосунків. Таким чином, дитина не є об'єктом педагогічного впливу, а постає суб'єктом педагогічного процесу.

На цій закономірності педагогічної діяльності ґрунтується один із найважливіших критеріїв майстерності тренера (вчителя фізичної культури) – поєднання самодіяльності юних спортсменів в оволодінні певними спортивними навичками з належним педагогічним керівництвом.

Кожен юний спортсмен є членом не одного, а цілої низки колективів (формального та вільного спілкування) і відчуває на собі вплив кожного з них. За

таких умов координація зусиль усіх дорослих, які працюють з юними спортсменами, регулювання зв'язків та відносин підлітків із навколишнім середовищем та всередині спортивного колективу становлять одне з головних завдань вчителя. Необхідно пам'ятати, що прогнозування спортивного та педагогічного результатів багато в чому має імовірнісний характер і потребує від педагога вміння швидко орієнтуватися в певній ситуації, оперативно змінювати характер і зміст діяльності.

Суб'єкт педагогічного процесу – юний спортсмен росте, розвивається. Його особливості потребують різноманітності прийомів, способів колективного та індивідуального впливу, врахування особливостей дитячого спортивного колективу. Діяльність певної дитячої громадської організації сприяє формуванню особистості суб'єкта громадянського суспільства, допомагає суспільству, сім'ї та школі виховувати учнів у дусі інтернаціоналізму та патріотизму, колективізму і гуманізму, розвиває у школярів ініціативність та соціальну активність, громадянську свідомість у діях та вчинках, готовність самовіддано боротися за свою сім'ю, державу. Молодіжний колектив вирішує одночасно і соціально-політичні, і педагогічні завдання зважаючи на психологічні особливості дітей та підлітків.

У діяльності дитячого спортивного колективу реалізуються провідні принципи самоуправління: принцип активного самовисування за рахунок розвитку ініціативності, активності, самостійності юних спортсменів та їхньої взаємодії з середовищем, тобто з різноманітними громадськими організаціями; принцип ціленалежності, який виявляється в доцільно спланованій діяльності колективу; принцип інформаційного зв'язку елементів, який забезпечує необхідну узгодженість в роботі активу та його взаємозв'язок з юними спортсменами; принцип субординації елементів та ієрархічності структури колективу, який конкретизується в принципі добровільності вступу підлітків у колектив і активної участі в його справах.

Особливості дитячого спортивного колективу виявляються в діяльності педагогічної системи “тренер – дитячий спортивний колектив”. Мета цієї педагогічної системи – виховання гармонійно розвинутої особистості, свідомого й активного громадянина.

Її функціонування має забезпечити нормальний плин навчально-тренувального процесу за активної взаємодії всього комплексу навчання та виховання юних спортсменів. Особливість діяльності цієї системи пояснюється ще й тим, що дитячий спортивний колектив виступає також суб'єктом виховання, як і кожен вихованець окремо взятий, і як виховне середовище. Відповідно, ефективність функціонування педагогічної системи “тренер – дитячий спортивний колектив” залежить від організації управління цим процесом, тобто від сукупності заходів державних та громадських організацій, які забезпечують цілеспрямовану роботу тренерів з юними спортсменами.

Спортивне спрямування школярів залежить від специфіки взаємодії основних компонентів педагогічної системи: мети, яка віддзеркалює вимоги до особистості юного спортсмена; змісту інформації, передбаченої програмою навчання; засобів педагогічного впливу для реалізації цієї програми; діяльності юного спортсмена; діяльності тренера, який здійснює управління системою.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Психологічна суть гуманізму у вихованні особистості / І.Д. Бех. – Педагогіка і психологія. – 1995. – №3. – С. 3–12.
2. Бех І. Д. Формувати у дитини почуття цінності іншої людини / І.Д. Бех. – Педагогіка толерантності. – 2001. – №2. – С. 16–23.
3. Деркач А. А. Педагогика и психология деятельности организатора детского спорта / А.А. Деркач, А.А. Исаев. – М.: Просвещение, 1985.
4. Ханин Ю. Л. Психология общения в спорте / Ю. Л. Ханин. – М., 1980.

Ю. В. Івженко,
м. Київ

**МОНІТОРИНГ РІВНЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У
ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАННЯХ**

У статті розглянуто рівень соціальної активності студентів, їхньої обізнаності про діяльність громадських студентських об'єднань. Досліджено поширеність діяльності громадських організацій у різних вищих навчальних закладах.

Ключові слова: соціальна активність, громадські студентські об'єднання.

Сучасне виховання молодшої людини значною мірою детерміноване особливостями створення виховного простору у навчальному закладі. Складовими виховного простору, що розвиває соціальну активність особистості і сприяє студентам у самореалізації, є студентське самоврядування та діяльність громадських об'єднань.

У психолого-педагогічній літературі розглядаються різні теоретичні підходи до визначення сутності соціальної активності особистості, її функцій, структури, особливості прояву в різних видах діяльності, а також соціальні механізми її реалізації за допомогою стимулюючих педагогічних і творчих засобів (К. Абульханова-Славська, І. Гадалова, Н. Голубєв, Р. Казакова, О. Киричук, О. Кононко, Т. Лапіна, Т. Мальковська, В. Мордкович, Г. Щукіна та інші).

Для соціально-педагогічної науки одним із пріоритетних завдань є виявлення факторів, які впливають на формування соціально активної особистості.

Проблемам формування та розвитку соціальної активності студентів у вищих навчальних закладах у сучасних умовах присвячено праці вітчизняних та російських учених: О. Матвєєва, Т. Емельянова, І. О. Дралюк, О. Кандаліна, К. Потопа, С. Фурдуй та інших.

Окремі аспекти соціалізації особистості у громадських молодіжних організаціях відображено у ряді наукових досліджень таких науковців, як Т. Алексєєнко, В. Головенько, М. Головатий, С. Дибя, О. Злобіна, Ю. Поліщук, Г. Троцько, М. Жданович, Т. Хлебнікова, М. Шевченко та інші, актуальним напрямом соціального становлення особистості присвячено роботи таких дослідників, О. Безпалько, І. Зверєва, А. Капська, Л. Коваль, Ю. Лимар, М. Лукашевич, Г. Лактіонова, Л. Міщик, А. Мудрик, А. Рижанова, В. Сорочинська, Д. Тхоржевський, І. Трубавіна, С. Харченко та інші.

Відповідно до Закону України “Про об'єднання громадян”, в Україні діє цілий спектр громадських організацій, які поділяються на фахові об'єднання,

благодійні, молодіжні і дитячі громадські організації, професійні спілки. Різноманітні громадські об'єднання допомагають людям у розв'язанні проблем повсякденного життя, відкривають широкі можливості для виявлення соціальної активності та ініціативності.

У вищих навчальних закладах України найбільш поширеною громадською організацією студентської молоді є профспілкові організації. Чільне місце у структурі їхньої діяльності посідає надання соціальної допомоги студентам, підготовка (навчання) лідерів, робота, спрямована на успішну адаптацію у навчально-виховному середовищі закладу, тощо.

Сьогоднішні студенти можуть проявити себе шляхом участі у студентському самоврядуванні та у діяльності громадських організацій. Соціальна активність не тільки стала важливим фактором розвитку і модернізації вищих навчальних закладів України, а й дає студентам змогу проявити себе як лідерів, готує молодь до управлінської та організаторської роботи.

Студентське самоврядування вже стало важливим компонентом виховної системи у вищих навчальних закладах, який розбудовується у процесі інтеграції основних компонентів виховання, що сприяють духовному розвитку і саморозвитку особистості.

З метою детальнішого вивчення проблеми соціальної активності був проведений моніторинг участі студентів у громадській діяльності. Під час дослідження визначався рівень: громадської активності; обізнаності про діяльність громадських об'єднань.

Анкети були запропоновані активу студентів вищих навчальних закладів усіх регіонів. Отримано було 261 відповідь з 21 області України, а саме: Автономної Республіки Крим – 6; Вінницької області – 6; Волинської – 3; Дніпропетровської – 12; Донецької – 7; Київської – 1; Кіровоградської – 9; Луганської – 14; Львівської – 29; Миколаївської – 7; Одеської – 17; Полтавської – 10; Рівненської – 13; Сумської – 11; Тернопільської – 3; Харківської – 17; Херсонської – 3; Хмельницької – 4; Черкаської – 5; Чернівецької – 9; Чернігівської – 2; м. Києва – 73.

Проаналізувавши отримані анкети студентів щодо участі у діяльності громадських об'єднань відповіді було класифіковано у чотири групи: група А – студенти, які були або є членами студентських рад, становить 31,8 %; група Б – студенти, які були або є членами студентських рад та членами громадських об'єднань, становить 27,97 %; група В – студенти, які не були членами студентських рад, але є членами громадських об'єднань, становить 39,08 %; група Д – не отримано відповідей.

Результати опитування свідчать, що 59,77 % респондентів є членами студентських рад вищих навчальних закладів, а 67,05 % - є членами громадських об'єднань. 27,97 % були або є членами студентських рад та одночасно членами громадських об'єднань, тобто кількість активних студентів досить значна.

Таким чином, моніторинг засвідчив про високу активність студентів у суспільно-громадській діяльності. Загалом 98,75 % респондентів є членами громадських об'єднань або студентських рад.

Відповідно до плану моніторингу ми з'ясували ставлення студентів кожної з груп (А, Б, В) до діяльності громадських організацій. З цією метою студентам

було запропоновано таке запитання: “Яка з існуючих громадських організацій, на Вашу думку, найкраще здійснює свою діяльність?” Думки респондентів можна згрупувати за змістом у два підрозділи: перший – “студенти вважають, що найкраще здійснюють свою діяльність студентські ради”; другий – “студенти вважають, що найкраще здійснюють свою діяльність громадські організації”. З наведеного розподілу відповідей можна скласти уявлення про те, що принаймні 29,9 % студентів вважають такими громадськими організаціями студентські ради, а 63,2 % такими організаціями визнають громадські організації.

За підсумками нашого моніторингу, найбільшу кількість анкет надали студенти трьох навчальних закладів, а саме: Національного авіаційного університету (НАУ); Львівського національного університету ім. І. Франка (ЛНУ); Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля (СНУ).

Укладено такий перелік громадських організацій, у діяльності яких студенти беруть участь:

- НАУ: Первинна профспілкова організація студентів та аспірантів НАУ; Міжнародна організація “Європейський молодіжний парламент – Україна”; УМСА України; Молодіжний благодійний клуб “Ротаракт”.

- ЛНУ: Профспілка студентів Львівського національного університету імені І. Франка; Міжнародна організація “Європейський молодіжний парламент – Україна”; Львівська міська громадська організація “Підкова”; Львівська міська громадська організація “Інститут українських студій”; Громадська організація “Молодіжний Народний Рух”; Громадські організації “Еко - довкілля” та “Жидачівське молодіжне агентство”; ЛМГО “Золота молодь Винник”; ЛМГО Центр освітньої політики; Асоціація правників України, Ліга студентів ЛНУ; Об’єднання студентів-правників (ОСП).

- СНУ: Профспілкова організація студентів Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля; Міжнародна організація “Європейський молодіжний парламент – Україна”; Європейська асоціація студентів-правників; Луганська обласна дитяча організація “Лугарі”; Луганське представництво міжнародної молодіжної організації AIESEC (АЙСЕК); Червоний Хрест; Всеукраїнська молодіжна організація “Молодь проти корупції”; Міська молодіжна рада м. Луганськ; Луганський обласний осередок Всеукраїнської молодіжної громадської організації “Демократичний Альянс”; Правова науково-практична лабораторія клінічних методів навчання “PRO BONO”; Обласна молодіжна організація “Спілка Української Молоді”; Луганський обласний молодіжний клуб знавців “Ерудит”; Луганське етнологічне товариство.

Таким чином, найбільша кількість громадських організацій діє у Східноукраїнському національному університеті ім. В. Даля – 13. Дослідивши відповіді респондентів на запитання: “Яка з існуючих громадських організацій у навчальному закладі, на Вашу думку, найкраще здійснює свою діяльність?”, можна зробити висновок, що значна частина студентів недостатньо обізнана з діяльністю громадських організацій і навіть частина лідерів органів студентського самоврядування ВНЗ не розрізняє органи самоврядування і громадські організації. Проведений моніторинг також підтверджує, що найбільш поширеною громадською організацією є профспілкові організації, студенти СНУ є членами найбільшої кількості громадських об’єднань.

Отже, здійснений моніторинг щодо вияву соціальної активності студентської молоді відкриває перспективи для подальших досліджень цієї проблеми, зокрема щодо змісту такої активності та її результативності.

Список використаної літератури

1. Добренев В. И. Фундаментальная социология : в 15 т., Т. 8. Социализация и образование / В. И. Добренев, А. И. Кравченко. – М., 2005. – 1040 с.
2. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М., 1967. – 383 с.
3. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навч.-метод. посіб. / М. П. Лукашевич. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 24.
4. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик – 2-е изд., испр. И доп. – М. : Издательский центр “Академия”, 2006. – 304 с.
5. Соціальна педагогіка : словник-довідник / за заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко. – Вінниця : ООО “Планер”, 2009. – 548 с.
6. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підручник / за ред. І. Д. Звереві – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
7. Третій сектор в Україні: проблеми становлення. – К., 2001. – 170 с.

В. І. Кириченко,
м. Київ

**СТАН ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ФОРМУВАННІ ПРЕВЕНТИВНОГО
ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА**

Стаття містить аналітичні матеріали за результатами констатувального та формувального етапу експерименту за темою “Партнерська взаємодія загальноосвітнього навчального закладу з формування превентивного виховного середовища”.

Ключові слова: діагностика, формування превентивного виховного середовища, партнерська взаємодія.

Одним із завдань дослідження було визначено з'ясування стану й особливостей організації партнерської взаємодії ЗНЗ у формуванні превентивного виховного середовища залежно від місця розташування (мегаполіс, обласний центр, сільська місцевість) навчального закладу. У опитуванні взяли участь 306 респондентів.

З цією метою використовувалися діагностичні методики з доведеною валідністю: анкета для школярів VIII–IX класів “Мій навчальний заклад”; анкета для педагогів “Навчальний заклад, в якому я працюю”; анкета для батьків або осіб, що їх замінюють “Навчальний заклад, у якому навчається моя дитина” (авторська модифікація за комплектом анкет для самоатестації навчальних закладів “Моя школа”) і санітарно-гігієнічний паспорт загальноосвітнього навчального закладу (розробка науковців Харківського інститут охорони здоров'я дітей і підлітків АМН України).

Визначаючи можливість власної участі у творенні й реалізації виховної політики навчального закладу, респонденти вказали, що найбільший вплив, незалежно від місця розташування ЗНЗ, здійснює адміністрація: мегаполіс (М) – 57,1 %; велике місто (ВМ) – 64,7 %; сільська місцевість (СМ) – 80,4 %. Натомість,

батьки й учні набрали найнижчі відсотки: батьки (М – 13,6 %; ВМ – 16,4 %; СМ – 9,8 %); учні (М – 17,3 %; ВМ – 14,7 %; 4,7 %). Педагоги в усіх регіонах посідають друге місце, хоча їхня роль також зменшується залежно від місця розташування навчального закладу (М – 25,4 %; ВМ – 23,5 %; СМ – 14,1 %) (табл. 1).

Таблиця 1

Суб'єктна участь у творенні й реалізації виховної політики закладу
(у %, можливі декілька варіантів відповідей)

Суб'єкти	Мегаполіс (М)	Велике місто (ВМ)	Сільська місцевість (СМ)
Адміністрація	57,1	64,7	80,4
Педагоги	25,4	23,5	14,1
Батьки	13,6	16,4	9,8
Учні	17,3	14,7	4,7

При оцінюванні системності різних напрямів діяльності з формування превентивного виховного середовища ЗНЗ (табл. 2) виявилось, що найбільш сталими у часі й традиційними напрямами є формування здорового способу життя (М – 56,9 %; ВМ – 41,6 %; СМ – 38,2 %), забезпечення ергономічних показників навчально-виховного процесу (М – 43,1 %; ВМ – 32,5 %; СМ – 18,6 %) та профілактика девіацій і дитячої бездоглядності (М – 37,9%; ВМ – 29,2%; СМ – 30,3 %). Одночасно найбільш нерозробленим виявився напрям „співпраця з установами державної системи підтримки людини”, до яких належать правоохоронні, медичні, служби порятунку тощо. У мегаполісі з ними співпрацюють 6,9 %; великому місті 7,1 %; сільській місцевості 3,6 %.

Таблиця 2

Оцінка системності партнерської взаємодії у формуванні превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу
(у %, можливі декілька варіантів відповідей)

Напрями взаємодії	Мегаполіс	Велике місто	Сільська місцевість
Розвиток батьківських компетенцій	18,3	16,9	9,8
Формування здорового способу життя	56,9	41,6	38,2
Співпраця з установами державної системи підтримки людини	6,9	7,1	3,6
Профілактика девіацій і дитячої бездоглядності	37,9	29,2	30,3
Забезпечення ергономічних показників навчально-виховного процесу	43,1	32,5	18,6

Понад дві третини (68,3 %) респондентів визначають партнерську взаємодію як необхідну умову успішного функціонування й розвитку навчального закладу і формування превентивного виховного середовища.

Водночас, відповіді на питання „Кого б Ви обрали партнером у створенні превентивного виховного середовища?” висвітлили істотну різницю в

окресленні кола потенційних і реальних *суб'єктів партнерської взаємодії* у формуванні превентивного виховного середовища залежно від місця розташування ЗНЗ (табл. 3. і табл.4).

Таблиця 3

Розподіл відповідей респондентів щодо визначення *потенційних партнерів* у формуванні превентивного виховного середовища
(у %, можливі декілька варіантів відповідей)

№ п/п	Потенційні партнери	Респонденти		
		педагоги	батьки	учні
1.	Батьки	54,7	37,2	65,9
2.	Медичні працівники	29,4	22,1	7,3
3.	Фахівці державної системи підтримки людини	14,1	9,4	4,8
4.	Представники органів місцевого самоврядування	58,2	23,7	8,5
5.	Громадські організації	27,5	22,3	14,7
6.	Представники релігійних конфесій	29,8	37,4	21,7
7.	Педагоги позашкільних навчальних закладів	69,3	52,0	39,8
8.	Фахівці соціальних служб для дітей, сімей та молоді	32,0	11,9	15,2
9.	Представники бізнес-структур	5,4	4,7	1,5
10.	Фахівці сфери культури і спорту	58,1	53,9	47,6

Дані таблиці 3. дають змогу зробити висновок, що, окреслюючи кола потенційних партнерів ЗНЗ у формуванні превентивного виховного середовища, педагоги найбільше покладаються на досвід колег із позашкільних навчальних закладів (69,3 %) та сфери культури і спорту (58,1 %), представників органів місцевого самоврядування (58,2 %) і батьків (54,7 %), про що зазначили від двох третин до понад половини респондентів.

Батьки до числа бажаних партнерів зараховують, насамперед, фахівців сфери культури і спорту (53,9 %), педагогів позашкільних навчальних закладів (52,0 %) і представників релігійних конфесій (37,4 %).

Учні серед партнерів найбільше хочуть бачити власних батьків (65,9 %), фахівців сфери культури і спорту (53,9 %) і педагогів позашкільних навчальних закладів (39,8 %). Порівняно невеликий відсоток набрали такі потужні партнери, як медичні працівники (*педагоги* (*n*) – 29,4 %; *батьки* (*б*) – 22,1 %; *учні* (*у*) – 7,3 %), громадські організації (*n* – 27,5 %; *б* – 22,3 %; *у* – 14,7 %) і фахівці державної системи підтримки людини (*n* – 14,1 %; *б* – 9,4 %; *у* – 4,8 %).

Не менш цікавим є розподіл відповідей з окреслення кола *реальних партнерів* навчального закладу (табл. 4).

Результати порівняльного аналізу яскраво засвідчують різницю між колами реальних і потенційних партнерів ЗНЗ у формуванні превентивного виховного середовища. Найбільш промовистою є різниця між уявленнями

респондентів і реальними результатами стосовно батьків (педагоги: $n = 54,7\%$, $p = 26,7\%$; батьки: $n = 37,2\%$, $p = 21,4\%$; учні: $n = 65,9\%$, $p = 32,1\%$) і представникам місцевого самоврядування (педагоги: $n = 58,2\%$, $p = 9,5\%$; батьки: $n = 23,7\%$, $p = 4,3\%$; учні: $n = 8,5\%$, $p = 2,1\%$).

Натомість достатньо близькими виявилися показники за позиціями “громадські організації” (педагоги: $n = 27,5\%$, $p = 24,5\%$; батьки: $n = 22,3\%$, $p = 27,5\%$; учні: $n = 14,7\%$, $p = 12,3\%$) і фахівці сфери культури і спорту (педагоги: $n = 58,1\%$, $p = 56,5\%$; батьки: $n = 53,9\%$, $p = 48,2\%$; учні: $n = 47,6\%$, $p = 51,5\%$), що може побічно свідчити про сталість зв’язків ЗНЗ із цими суб’єктами партнерської взаємодії.

Таблиця 4

Розподіл відповідей респондентів щодо визначення реальних партнерів у формуванні превентивного виховного середовища
(у %, можливі декілька варіантів відповідей)

№ п/п	Реальні партнери	Тип навчального закладу		
		педагоги	батьки	учні
1.	Батьки	26,7	21,4	32,1
2.	Медичні працівники	21,7	16,5	3,8
3.	Фахівці державної системи підтримки людини	8,3	3,6	2,5
4.	Представники органів місцевого самоврядування	9,5	4,3	2,1
5.	Громадські організації	24,5	27,5	12,3
6.	представники релігійних конфесій	14,8	10,5	5,8
7.	Педагоги позашкільних навчальних закладів	52,5	45,7	6,4
8.	Фахівці соціальних служб для дітей, сімей та молоді	19,3	21,5	7,5
9.	Представники бізнес-структур	8,5	5,6	8,9
10.	Фахівці сфери культури і спорту	56,5	48,2	51,5

Привертає увагу, що незалежно від місця розташування навчального закладу несподівано високі відсотки вибору отримали представники релігійних конфесій. Практично понад третина батьків (37,4 %) і майже третина педагогів (29,8 %) хочуть бачити їх своїми партнерами у вихованні дітей. Частка учнів, які визначили їх партнерами, є також високою – 21,7 %. І хоча цифри реальних зв’язків є значно нижчими (педагоги: $p = 14,8\%$; батьки: $p = 10,5\%$; учні: $p = 5,8\%$), ці партнерські відносини мають потужний потенціал.

Педагогічна рефлексія результатів констатувального етапу дослідження і звітів керівників ЗНЗ, залучених до експериментальних досліджень, зумовила внесення коректив до програми формувального етапу педагогічного дослідження.

Під час її апробації в експериментальних навчальних закладах було створено міжсекторальні робочі групи (з урахуванням особливостей місцевої

громади, усталених відносин ЗНЗ, інтересів і потреб батьків та учнів) з розроблення і реалізації організаційно-методичного забезпечення формування превентивного виховного середовища ЗНЗ.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям / Семен Устимович Гончаренко. – К., Вінниця : ТОВ фірма “Планер”, 2010. – 308 с.
2. Кириченко В. І. Міжекторальна взаємодія у творенні шкільної політики здоров'я /В. І. Кириченко // Джерело педагогічної майстерності. Сучасний навчальний заклад – Школа сприяння здоров'ю : наук.-метод. журнал. – Харків : ХОНМІБО, 2009. – №3(43). – С. 72–81.
3. Кириченко В. І. Педагогічна діагностика розвитку учнівського колективу /В. І. Кириченко, Г. Г. Ковганич // Довідник класного керівника. – 2012. – №4. – С. 23–24.

О. А. Комаровська, Н. Є. Миропольська,
м. Київ

**ДО ПРОЕКТУ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН БЕЗ БАЛІВ**

У статті представлено проект оцінювання начальних досягнень учнів початкової школи з мистецьких дисциплін без балів.

Ключові слова: оцінювання начальних досягнень без балів, учні початкової школи, мистецькі дисципліни.

На сучасному етапі очевидних змін у ціннісних орієнтирах, загострення суперечностей духовного розвитку підростаючої особистості актуальним є питання нових підходів до оцінювання навчальних досягнень школярів. Насамперед це стосується дисциплін, які несуть виховне навантаження, безпосередньо спрямовані на формування світогляду, розвиток здатності виконувати в суспільстві культуротворчі завдання.

Уроки мистецьких дисциплін пріоритетні у формуванні емоційної сфери дитини, розвиненість якої забезпечує особистісне проживання знань з будь-якої сфери наукового знання, сприяє їх привласненню школярем, отже – формує ціннісні позиції й духовний світ. Тому мистецькі дисципліни вкрай важливі не лише для художнього, а й для загального розвитку особистості.

Потреба у перегляді й переосмисленні підходів до оцінювання пов'язана з піднесенням у педагогічному процесі ролі *мотивації* та посиленням *внутрішніх* спонук до художнього пізнання світу. Пробудження інтересу, усвідомлення спроможності творити власний *життєвий простір* й самовиражатися художніми засобами виходять на перший план у навчанні та свідчать про поглиблення мотиваційного чинника. Усвідомлення “я хочу” через пробуджений інтерес і виникнення внутрішніх спонук оптимізує набуття знань і вмінь художньої творчості, призводить до “я можу”, “я дію” і, зрештою, свідчить про перспективи формування компетентної особистості (передусім системи художніх компетентностей як основи життєвої компетентності).

З такої позиції традиційне оцінювання навчальних досягнень “у балах” має залишатися “за кадром”, і тоді кожна оцінка для дитини перетворюється на імпульс творчості. Далі в таблиці подано проект застосування безбального оцінювання.

Таблиця 1

Мотиваційна шкала оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи в освітній галузі “Мистецтво” (загальна)

Вербальна оцінка (для учня)	Рівні досягнень (орієнтир для вчителя)	Орієнтовна характеристика навчальних досягнень за мотиваційними показниками відповідно до рівнів		
		Інтерес	Спрямованість діяльності	Ініціативність
Відмінно	Оптимальний	<i>стійке прагнення, яке охоплює всі види діяльності, не обмежується програмовим матеріалом, виявляється у потребі художнього пошуку, незалежно від навчальних завдань</i>	рівномірність розподілу уваги і прагнення включатись у діяльність сприймання, практично-творчу і пізнавальну, усвідомленість цінності здобуття знань; старанність у набутті навичок сприймання, умінь та навичок практично-творчої діяльності	стійкість включення у різні види діяльності на уроках, активність, винахідливість, кмітливість у виконанні творчих завдань, бажання поділитися здобутими на уроці знаннями з близькими людьми; ініціатива у знаходженні рішень, висловленні вражень; прагнення колективної творчості; самостійність у виконанні практично-творчих завдань та оцінюванні творів мистецтва та їх виконання
Дуже добре	Високий	<i>стійкий інтерес стосовно сприймання, практично-творчої діяльності і набуття знань, що виявляється у вираженому бажанні виконувати завдання уроку, але в межах матеріалу, що опановується; може виявлятися різною мірою стосовно різних видів діяльності (сприймання, практично-творча, набуття знань)</i>	пріоритетними є один або два види діяльності, які викликають найменші труднощі, але виявляються старанність і свідомі зусилля в оволодінні складнішим видом діяльності	включеність у навчальний процес стійка, хоча пріоритетність віддається певному виду діяльності, стосовно якого виявляється більша самостійність й кмітливість у знаходженні рішень; прагнення поділитись здобутим мистецьким досвідом з близькими; є бажання застосовувати набутий досвід поза уроками
Добре	Достатній	<i>зацікавленість, що стійко не виходить за межі роботи на уроці, як ситуативна реакція на окремі</i>	пріоритетними є один або два види діяльності, увага до решти виникає періодично,	включеність у навчальний процес виявляє себе періодично, залежить від інтересу до завдання, відчуття впевненості у власних можливостях;

		випадки введення нового матеріалу у цікавій формі, що не становить для учня труднощі в оволодінні новими способами діяльності	якщо пропонується легкий спосіб здійснення або завдяки зовнішнім спонукам; цінність знань усвідомлюється ситуативно	винахідливість, кмітливість та самостійність виявляються залежно від характеру завдання та його складності. Прагнення застосовувати набутий досвід поза уроками і вихід за межі навчального матеріалу наявне рідко
Достатньо	Початковий	<i>відсутність інтересу, що виявляється у байдужості щодо включення у різні види мистецької діяльності, у низьких спонуках виконувати завдання загалом або окремих різновидів завдань. Позитивна реакція виникає ситуативно як відгук на незвичайні ігрові форми роботи</i>	пріоритетного виду діяльності, як правило, немає; якщо такий з'являється, то увага до нього виникає спонтанно, за умови введення ігрових форм роботи; обмежується навчальним матеріалом, але останній оволодівається нерівномірно	прояви байдужості до мистецтва або навіть негативного ставлення до занять мистецтвом. Включеність у мистецьку діяльність відбувається завдяки зовнішнім спонукам, не пов'язаним із мистецьким пізнанням

А. В. Корнієнко,
м. Київ

СТАН ПІДГОТОВЛЕНOSTІ ПЕДАГОГІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИХОВАНЦІВ ГУРТКІВ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА

У статті викладено результати експериментального дослідження стану підготовленості педагогів до формування етнокультурної компетентності у вихованців гуртків декоративно-ужиткового мистецтва позашкільних навчальних закладів.

Ключові слова: педагог позашкільного навчального закладу, етнокультурна компетентність особистості, гурток декоративно-ужиткового мистецтва.

Нині проблема етнокультурного виховання учнів набуває все більш значущого характеру. Виховання дітей на основі кращих народних традицій і народної художньої творчості розглядається як чинник збереження культурної самобутності, етнічної ментальності, національних цінностей народу.

Одним із ефективних засобів етнокультурного виховання є діяльність позашкільних навчальних закладів щодо залученню учнів до занять

декоративно-ужитковим мистецтвом, що ґрунтується на вивченні, засвоєнні і транслюванні української традиційної народної культури як суспільно-історичного явища, в якому відобразився світогляд, морально-етичні і естетичні цінності українського народу.

З метою з'ясування стану підготовленості педагогів позашкільних навчальних закладів до формування етнокультурної компетентності в учнів та подальшого вдосконалення цього процесу було організовано експериментальне дослідження.

Нами проведено констатувальний експеримент, що проходив у декілька етапів:

- аналіз навчальних програм гуртків позашкільних навчальних закладів з метою вивчення впливу їхнього змісту на формування етнокультурної компетентності та ознайомлення з напрямом роботи кожного керівника гуртка;
- ознайомлення зі змістом річних навчально-виховних планів позашкільних навчальних закладів, вивчення тематики семінарів, інших форм підвищення кваліфікації педагогів;
- відвідування масових заходів, що проводилися в експериментальних закладах;
- відвідування відкритих занять гуртків декоративно-ужиткового мистецтва;
- проведення опитування педагогів;
- аналіз одержаних результатів, формулювання висновків.

Аналіз стану програмного забезпечення гуртків у позашкільних навчальних закладах дав можливість визначити декілька суттєвих проблем:

1) відсутнє чітке розуміння сутності типових і відмінних характеристик різних програм гуртків, їхньої типології і науково обґрунтованих підходів до розроблення програм у позашкільній освіті. У практиці наявна велика кількість програм різного змісту, негативним є те, що в багатьох регіонах і окремих закладах існують свої підходи до створення програмного забезпечення;

2) авторська програма – показник професійної майстерності педагога. Чим вище професійний рівень, тим більш якісною і багатоплановою повинна бути програма. Але специфікою позашкільної освіти є те, що програми розробляють спеціалісти всіх сфер життєдіяльності людини. Звідси різний ступінь готовності педагога до розроблення програм, розуміння програми як документа.

3) педагоги-практики не володіють необхідній мірі прийомами теоретичного аналізу, оцінювання, структурування, подання інформації;

4) невміння педагогів правильно визначити цілі і завдання.

Для об'єктивності висновків було додатково проаналізовано ряд занять, що проводились у експериментальних позашкільних навчальних закладах. Відвідані заняття характеризувалися не завжди раціональною структурою та відповідними методами і прийомами проведення. Тому постало питання розроблення методики формування етнокультурної компетентності вихованців у позашкільних навчальних закладах.

Відповідно до виявлених проблем, ми припустили, що вирішення проблеми етнокультурного виховання полягає в розробленні комплексної методики, а саме:

1) розробленні комплексу програм для гуртків декоративно-ужиткового мистецтва, відповідно до класифікації рівнів (на початковому рівні буде

розроблено комплексну програму, яка спрямовуватиме учнів на одночасне вивчення декількох видів декоративно-ужиткового мистецтва);

2) розроблення наскрізної програми, яка надаватиме можливість ознайомлюватися із загальнонаціональними та культурно-історичними особливостями конкретного регіону учням гуртків різних напрямів ПНЗ. Цьому має сприяти проведення виставок, майстер-класів, інших масових заходів зі збереження народних традицій;

3) проведення учнями дослідницьких робіт під керівництвом педагога та їх захисту в Малій академії народних мистецтв.

Подальше вивчення стану проблеми в практиці роботи позашкільних навчальних закладів, виявлення ролі педагогів у формуванні етнокультурної компетентності проводилося за допомогою розробленої нами анкети, яка складалася з ряду питань: “Чи існує зв’язок між рівнем професійної кваліфікації педагога і індивідуальним досягненням його вихованців?”; “У чому полягає основна мета програми Вашого гуртка?”; “Які якості Ви виховуєте у своїх вихованців?”; “Як Ви розумієте сутність поняття етнокультурного виховання?”; “Які чинники, на Ваш погляд, впливають на етнокультурне виховання учнів?”; “Дайте загальну оцінку сформованості етнокультурної компетентності у Ваших вихованців”.

Аналіз результатів анкетування дав змогу виявити протиставлення між розумінням педагогів необхідності формування етнокультурної компетентності у вихованців та їхньою здатністю до цієї діяльності. 70 % опитуваних дали правильну, але неповну відповідь щодо тлумачення поняття етнокультурне виховання: “етнокультурне виховання – процес вивчення національної культури; ... вивчення культурно-історичних особливостей; ... обізнаність дітей у проведенні народних свят, обрядів тощо”.

Подальше дослідження дало можливість зробити такий висновок: завдання етнокультурного виховання, формування етнокультурної компетентності не відображені належним чином у програмах гуртків декоративно-ужиткового мистецтва, а тому не конкретизуються і не набувають значущості в діяльності педагогів на кожному занятті.

Нам також було цікаво з’ясувати, у чому педагоги вбачають причини труднощів у роботі з формування етнокультурної компетентності. Аналіз відповідей засвідчив, що основною причиною є відсутність методичних рекомендацій, посібників (66,3 %). Було названо і причини іншого характеру: недостатнє розуміння важливості проблеми керівниками позашкільних навчальних закладів, небажання педагогів ускладнювати собі життя, зайве навантаження на теми, які вивчаються.

Безперечно існує потреба в просвітництві педагогічних працівників позашкільних навчальних закладів, підвищенні їхнього наукового рівня, удосконаленні програмно-методичного забезпечення педагогічного процесу формування етнокультурної компетентності у вихованців позашкільних навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Комунікативна компетентність педагога в оптимізації виховного процесу // І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – К., 2005. – Вип. 8., кн. 1. – С. 6–11.

2. Бех І. Д. Професійно-особистісна компетентність педагога у контексті гуманістичної особистісно орієнтованої освіти / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія / Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Вип. 6., ч. 1. – Вінниця, 2002. – С. 13–19.

3. Ковбасенко Л. І. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу: метод. посіб. / Л. І. Ковбасенко. – К., 2000. – 53 с.

4. Маєвська Л. М. Етнокультурне виховання. Нормативно-правове забезпечення: Міжнародний та вітчизняний рівень: методичні рекомендації до курсу “Основи етнокультурного виховання” / Л. М. Маєвська. – Житомир: ЖДУ, 2007. – 302 с.

5. Філіпчук Г. Г. Проблеми етнокультури в змісті шкільної освіти / Г. Г. Філіпчук // Педагогіка і психологія. – 1999. – №4. – С.52–58.

Н. М. Краснова,
м. Луганськ

СТАН СФОРМОВАНOSTІ СВІТОВІДОБРАЖЕННЯ В УЧНІВ 5–7-х КЛАСІВ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ХУДОЖНЬОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті представлено результати практичних вимірювань сформованості світовідображення учнів 5–7-х класів спеціалізованих загальноосвітніх шкіл художнього профілю у процесі образотворчої діяльності.

Ключові слова: *світовідображення, образотворча діяльність, учні 5–7-х класів загальноосвітніх спеціалізованих шкіл художнього профілю.*

Оновлення суспільства, яке відбувається на сучасному етапі в умовах становлення України, вимагає пріоритетної уваги до формування світогляду молодого покоління, ціннісних орієнтацій, здатності до самопізнання і самореалізації у різних видах творчої діяльності, умінь і навичок, необхідних для життєвого і професійного вибору, що впливає на подальше життя як особистості, так і країни загалом. Дослідження структури і структурних компонентів світогляду дало змогу визначити, що основною його характеристикою є світовідображення (відображення світу) – поняття, практично не розроблене у дослідженнях. Зокрема, відсутні праці, які б розкривали методику діагностики та виявляли стан сформованості світовідображення в учнів 5–7-х класів у процесі образотворчої діяльності, дослідження якого є метою цієї статті.

Світовідображення трактується як цілісна система процесів раціонального й емоційного відтворення об'єктів навколишнього світу, що знаходить вираження у зовнішніх результатах (продукти діяльності) і внутрішніх виявах (почуття, стани, якості та ін.) та поєднує світосприймання, світопереживання, світодіяння як компоненти у структурі світовідображення. Вимірювання сформованості світовідображення підлітків у процесі образотворчої діяльності в умовах спеціалізованих загальноосвітніх шкіл художнього профілю здійснювалося на основі розроблених критеріїв: світоспоглядального (перцептивного), світопізнавального (когнітивного), світодіяльнісного (діяльнісно-креативного) і комунікативного, що уможливило комплексний підхід до вивчення феномену. Діагностувальні методики охоплювали методи, які давали змогу дослідникові відстежувати процес відображення об'єктів світу учнями у творенні (малюванні) під час виконання завдань різних типів;

оцінювати продукти діяльності (малюнки) та інтерпретувати їхній зміст, як зі слів самого автора – школяра, так і відповідно до створених образів.

На початку дослідження серед учнів було проведено *опитування* на виявлення схильності до відображення дійсності як намагання відтворити свої враження від пережитого та сприйнятого за певний період часу. Учням пропонували пригадати щось цікаве, визначне, те, що вразило їх найбільше за останні місяці, та відтворити це будь-якими мистецькими засобами (намалювати; створити колаж; описати віртуально; відтворити у пантомімі; підібрати картину; порівняти з явищем природи). Аналіз даних, отриманих у результаті спостережень за учнями, та продуктів їхньої творчості виявив певну залежність: 81,9 % 10–11-річних підлітків приваблює продуктивна образотворча діяльність (відображення своїх вражень у малюнку, колажі, скульптурі) і тільки 18,1% учнів прагнули представити свої спостереження в інший художній спосіб (принести фото, буклети; підібрати музику до свого настрою; відтворити у пантомімі). Інші відповіді дали 12–13-річні учні 6–7-х класів: бажання продуктивної реалізації здібностей в образотворчій діяльності продемонстрували 60,6 % семикласників, створивши комп'ютерні презентації, фото колажі, графічні малюнки; 39,4 % вибрали можливість презентувати свій літній відпочинок в есе “Як я провів літо”, фотографіях, відтворивши пантоміму. Отже, прагнення до відображення світу (своїх вражень) сильніше на переході від молодшого шкільного віку до середньої школи, тому більшість учнів 5 та 6-х класів обрали продуктивну образотворчу діяльність, у 12–13 - річних підлітків інтерес до образотворчої діяльності згасає, якщо вони незадоволені результатом власної образотворчості. Оскільки діагностика проводилася серед учнів, які обрали навчання саме у спеціалізованих школах художнього профілю, нами отримано достатньо середній відсоток прагнення до образотворчої діяльності в учнів 7 класів. Їм властиве намагання вдосконалити свої уміння, що характеризує підлітків як творчих особистостей.

Наступний етап констатувального експерименту передбачав визначення домінуючого типу відчуттів учнів. Для цього підліткам був запропонований тест “Особливості відчуття навколишнього світу”. Провідною діяльністю в підлітковий період розвитку особистості є спілкування, що полягає в побудові стосунків з однолітками, дорослими, навколишнім, тому у більшості, а це 45,7 % учнів 5–7-х класів, домінує слуховий канал сприйняття світу. Візуальну картину світу сприймають 31,5 % учнів. Спираючись на той факт, що більшу частину інформації про світ людина пізнає за допомогою зору, слід говорити про актуальність передачі засобами образотворчої діяльності всієї повноти особистісного ставлення до світу. У 22,8 % підлітків переважає відчуття дотику. Залучення таких підлітків до посильних для них видів і форм художньої творчості (виготовлення сувенірів, м'якої іграшки, вітражів, мозаїчних панно, вишивки) дасть змогу ефективніше вирішувати питання формування світовідображення особистості. З метою виховання всіх видів відчуттів необхідно організовувати інтегровану художню діяльність.

Для вивчення спрямованості підлітків на пізнання світу (природи, людей, себе) в образотворчій діяльності школярам пропонувалося завдання “Картина світу”: намалюйте світ, його образ, як ви його уявляєте, дайте назву своєму малюнку. Дослідження психологів і практиків, власний досвід свідчить, що малюнок стає

своєрідним відображенням світу, “оповіданням” про світоглядні уявлення школярів і переживання ними свого місця у навколишньому. За особливостями відображення світу експертами було визначено п’ять основних видів малюнків (пейзаж, безпосереднє оточення, космос, метафоричний та абстрактний малюнок), кожному було надано характеристику. Оцінювання включало: загальне враження від малюнка (які він викликає почуття); яка кольорова гама переважає в малюнку; класифікацію за видом малюнка; який коментар було дано автором стосовно свого малюнка; інтерпретація образу, бажання презентувати себе та результат своєї образотворчої діяльності. На основі проведеного дослідження можна зробити висновки: більшість підлітків, які брали участь у діагностичному вимірі, відобразили у малюнках предмети та явища навколишньої дійсності (пейзаж, безпосереднє оточення або космічні простори) – це 89 % учнів 5–7-х класів; тільки 11 % з них показали розуміння складного поняття “світ”, його образу, картини світу на рівні образної яскравості, виразності та повноти. У малюнках молодших підлітків, орієнтованих на відображення світу, переважає функція зображення (малюють те, що бачать), що вказує на загальновідому характеристику навколишнього світу. У бесіді школярі давали переважно однозначну характеристику малюнку, яка стосується безпосереднього змісту та особливостей зображення. Як видно, емоційне сприйняття світу в молодшому підлітковому віці (10 – 11 років) і реакція на навколишнє життя виявляються найбільш залежними від змісту та характеру художніх образів. 11–12-річні підлітки відображають не справжню реальність, а те, що про неї знають, створюючи нескладні нові образи, – установлюється відповідність між навколишнім світом та своїм умінням відобразити власне уявлення про нього.

На основі проведеного учнями аналізу створених одноліткими образів слід відзначити нерозвинене уміння характеризувати свій художній образ, інтерпретувати його зміст та особливості створення. Учні 7 класу (12–13-річні підлітки) намагалися у своїх малюнках дійти натуралізму, створювали сюжетні композиції, але тільки частина з них виражала своє ставлення до світу у художніх образах і виявляла бажання аналізувати складні фантазійні та оригінальні образи.

Загальний зріз дослідження та його узагальнені результати дали змогу на основі розроблених критеріїв виявити рівні світовідображення – фрагментарний, репродуктивний, стандартний, асоціативний, творчий.

Отже, проведене діагностичне дослідження засвідчило, що спрямованість підлітків на пізнання світу, його створення (перетворення) у художніх образах і презентація власних творчих “продуктів” потребує від учнів підліткового віку спеціальних образотворчих знань і умінь, необхідних для їх створення, розширення досвіду спілкування з творами мистецтва різних епох. Це дає школярам змогу знайомитися з різним баченням світу митцями і засобами його відображення у художніх образах (різних видів образотворчого мистецтва), а також набувати умінь інтерпретувати власні твори й роботи інших відповідно до естетичних категорій та самопрезентувати створені художні образи шляхом участі у конкурсах, фестивалях.

Подальшого дослідження потребує розробка та експериментальна перевірка педагогічних умов та методики формування світовідображення підлітків спеціалізованих загальноосвітніх шкіл художнього профілю у процесі образотворчої діяльності.

УЯВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ПРО ДИТЯЧУ ТА ДОРОСЛУ ЖИТТЄДІЯЛЬНІСТЬ

Стаття розкриває дані дослідження, уявлень старших дошкільників про дитячу та дорослу життєдіяльність, представлено аналіз та узагальнення цих даних.

Ключові слова: світогляд, дитяча життєдіяльність, доросла життєдіяльність, картина світу, світ дорослих.

Сучасна дошкільна освіта передбачає, що дитина опановує світом як взаємопов'язаною та взаємозалежною цілісністю Природи, Культури, Людини та власного Я. Цілісні уявлення про довкілля допомагають малюкові повноцінно орієнтуватися в ньому, розуміти його, взаємодіяти з ним, а отже, закладають основу світорозуміння та світогляду [1].

Дитяча картина світу розглядається як особистісна характеристика, результат сприймання дитиною навколишнього, що виявляється в її уявленнях про світ і взаємодію в ньому. Науковці (І. Куліковська, О. Кононко, Л. Шелестова та інші) таку взаємодію розглядають як процес, в ході якого відбувається: сприйняття інформації про довкілля; відображення світу та себе в ньому, що передбачає отримання інформації, її осмислення, аналіз; зовнішнє реагування на життєві події [4; 5]. Пізнаючи навколишній світ, дитина набуває необхідних уявлень та знань, оволодіває уміннями та навичками. В її свідомості формуються особистісні розуміння цінностей, ставлення, типи поведінки, форми спілкування. Сукупність означених результатів дитячої пізнавальної діяльності й утворює певну модель картини світу.

У дослідженні ми вивчали сформованість у старших дошкільників уявлень про дитячу та дорослу життєдіяльність, а критеріями оцінки були: ступінь когнітивної складності образу; реалістичність (адекватність образу); послідовний, несуперечливий характер уявлення; яскравість вираження образу.

Як показники виступили уявлення дітей про: дитинство як період життя людини (ознаки дитячості, соціальна роль), його порівняння з “дорослістю”; дитяче життя (дитячі види діяльності, зміст, дитяча зайнятість, обов'язки, цінності). Для визначення рівня сформованості у старших дошкільників уявлень про дитячу та дорослу життєдіяльність бралися до уваги: стійкість сформованого образу, домірність представлення в інтегрованому образі кожного з обраних критеріїв.

Нами використано комплекс методів, зокрема: спостереження, тематичні бесіди з дітьми, бесіди з вихователями, дитячий малюнок, анкетування батьків. Спостереження показало, що діти виявляють інтерес до трудової діяльності дорослих, але в них ще не сформовані уявлення про потрібність праці.

Спостереження дали змогу пересвідчитися, що в грі старших дошкільників мають місце декілька типів взаємовідносин – стабільні міжособистісні на початковому ігровому етапі, коли визначається сюжет, розподіляються ролі, підбирається ігрова атрибутика, та організаційно-ділові з приводу самої гри. У сюжетах дитячих ігор, обраних самотійно, переважала побутова тематика, що схематично зображувала сім'ю з її повсякденним життям. Така гра була, скоріше,

маніпулятивною, аніж творчою. Діти інтонаційно передавали сімейні діалоги, що зводилися до виявлення та вирішення нагальних потреб у приготуванні їжі, лікуванні, перегляду телепрограм, необхідності ходити на роботу для заробляння грошей.

З метою з'ясування уявлень старших дошкільників про себе у минулому, сьогоденні і в майбутньому та про дитячу діяльність нами був застосований метод дитячого малюнку. Без аналізу технічного боку зображень нас цікавила наповнюваність зображуваних образів, їх деталізація, підбір кольорової гами, а також коментування дітьми своїх малюнків.

Отже, у серії малюнків “Яким я був, яким я є, яким я буду” діти зобразили людські фігури, що різнилися між собою величиною (у 100 % зображень) – у минулому діти зображували себе зменшеною в розмірі фігуркою, теперішнього – середніх розмірів, у майбутньому – за рахунок укрупнення зображуваного.

Своє майбутнє незначна частина дітей пов'язує з навчанням у школі, у виші, третина – із роботою, щоб заробляти гроші, для того, щоб купувати машину, квартиру, дачу, їздити відпочивати за кордон. 15 % дітей, переважно хлопчики, хочуть у майбутньому бути бізнесменами, керівниками, президентом. 5 % дітей бачення свого майбутнього висловили в бажанні стати міліціонером, щоб “захищати дівчат від бандитів”, та боксером, щоб “захищатися самому”. 17 % дітей в майбутньому хочуть бути красивими, веселими, розумними, багатими, працелюбними.

Майже 80 % батьків кажуть про те, що з дитиною вони проводять менше години на добу. Також батьки зазначають, що досить часто про робочі та сімейні проблеми вони говорять у присутності дітей, пояснюючи це тим, що діти самі проявляють інтерес до їхніх справ. Батьки зізнаються і в тому, що їм ніколи спілкуватися з дитиною, що не завжди контролюють свій настрій, тон і зміст спілкування, що й передається малечі.

Звернення до дітей із проханням зобразити свою групу спочатку викликало в них подив та розгубленість. У бесідах виявилось, що діти не одразу уявили собі предмет зображення (своя група), а також, як це показати в малюнку. У результаті 64 % дітей зобразили знову ж таки іграшки, будиночки. На малюнках 21% дітей вгадувалися зображення інших дітей, з якими вони попередньо спільно гралися, решта 15 % – змогли відобразити те, що було зрозуміло лише їм самим, а в розмові-коментарі вони намагалися “пояснити” свій малюнок, що, нагадувало несмілі дитячі фантазії.

Отже, аналіз дитячих малюнків засвідчує, що старшому дошкільникові складно відобразити в малюнку сюжет, дію. Зображення мають здебільшого примітивний статичний характер, розміщені, як правило, на певній частині аркушу – низ, кути. Дітям важко передавати ставлення, зобразити уподобання, інтерес.

Щодо розуміння терміна “дорослість” дитячі судження розподілилися таким чином: 45 % відповіли – це мама/тато, бабуся/дідусь, інші “великі тьоті/дяді”, турбуються про нас; фарбують волосся, користуються косметикою, носять взуття на високих підборах; ходять на роботу, заробляють гроші, їздять на машині; працюють керівниками, міліціонерами, водіями, військовими і т.п. 39 % – готують їсти, прибирають, перуть, ходять до магазину і купують все (мається на увазі самостійно). На пропозицію назвати, чим відрізняється дорослий від дитини, діти

знову ж таки оперували зовнішніми відмінностями в одязі, дозволеності мати щось (прикраси, годинник, телефон), робити те, що дітям заборонено (підмальовувати очі, носити модне взуття та аксесуари – дівчатка, хлопчики ж головною відмінністю називали керування машиною, мотоциклом, бізнесом).

Запитання, що стосувалися уявлень дітей про їхнє майбуття, показали, що більшість дітей (56 %) своєю головною справою у дорослому житті назвали навчання в школі і все, що з цим пов'язано. Дошкільникам ще досить важко визначитися з власною “дорослою перспективою”. 24 % дітей хочуть бути дорослими (без пояснень або ж “щоб працювати, заробляти гроші і купувати все, що хочу”), 31 % поставилися досить байдуже до перспективи дорослішання (можливо, мають уявлення, що в дорослому житті за все доведеться відповідати самому), а 45 % (серед них і ті, які не мали самостійного визначення) хотіли б залишитися дітьми, бо “можна гратися, не треба вчитися в школі...”.

Відповіді дорослих 63 % засвідчили про відсутність або незначну кількість таких розмов з дітьми. На запитання “чому?” практично всі відповіли, що не знають, про що говорити або ж нема про що говорити. У 16 % випадках батьки підтвердили, що інколи мали зі своїми дітьми бесіди про дитяче та доросле життя, в окремих випадках це стосувалося розмов про появу дитини на світ. До того ж діти самі є свідками теперішнього “дорослого” життя, батьки, щоб утримувати сім'ю, змушені багато працювати та недостатньо часу приділяти дітям. У бесідах з окремими батьками з'ясувалося, що така тематика дещо заскладна для розмови з дітьми, не викликає інтересу та закінчується, як правило, настановами на зразок як поводитися із знайомими та незнайомими дорослими. Для ілюстрування певних ситуацій батьками використовуються фрагменти з кінострічок, мультфільмів, інших телепередач. Мало хто згадав про прочитану разом книгу чи випадок, що мав місце на спільних прогулянках, поїздках.

Педагоги дошкільного закладу, як правило, не планують таких або подібних тем, оскільки домінанта все ж відводиться предметно-навчальній діяльності. Напрошується висновок, що вони не готові до таких розмов із дітьми. Означений стан речей засвідчує, що зазначеному життєвому аспекту приділяється незначна увага з боку батьків та вихователів, оскільки дорослі не надають йому належного значення в особистісному становленні дитини. Такі теми розцінюються переважно як такі, якими дитина із дорослішанням сама буде цікавитися та розбиратися в них.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 1999. – С. 75.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / наук. кер. та заг. ред. О. Кононко. – К.: Світлич, 2009. – С. 45.
3. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: наук.-метод. посіб. / за ред. І. Єрмакова. – Запоріжжя: Центріон, 2005. – 640 с.
4. Кононко О. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку “Я у Світі” / О. Кононко. – К.: Світлич, 2009. – 208 с.
5. Куликовская И. Мировидение: программа интеллектуально-познавательного развития детей. – Ростов-на-Дону: Учитель, 2003. – 128 с.
6. Титаренко Т. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності /Т. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.

АНАЛІЗ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ АЛЬТРУЇЗМУ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

Статтю присвячено аналізу стану сформованості альтруїзму у сучасних молодших підлітків. Альтруїзм розглядається у соціально-педагогічній площині як соціально значуща якість особистості.

Ключові слова: соціально значущі якості особистості, альтруїзм, молодші підлітки.

На сьогодні принципова розбіжність суб'єктивного та суспільного на рівні розуміння власних інтересів, потреб та цілей призводить до поширення і поглиблення егоїстичних тенденцій, існування яких легітимується апеляцією до прагматичних настанов. Проте така легітимація повністю або частково нівелює сенс таких феноменів соціальної дійсності й особистісного буття, як доброчинність, милосердя і, зокрема, альтруїзм. На рівні буденної свідомості вони постають як самоочевидні і бажані, але не як необхідні для індивідуального успіху, а отже такими, які можна свідомо ігнорувати без заповдіння собі шкоди. Однак поза увагою залишається той факт, що ці феномени становлять собою універсальну основу інтерсуб'єктної взаємодії та соціального буття людини, а отже, є значущими для індивідуального життя, на яке впливають як безпосередньо, так і опосередковано.

Цілком очевидно, що така соціокультурна ситуація не могла не знайти свого осмислення у науці. Так, іманентні трансформаційні процеси пострадянського простору, що позначилися як на соціальному, так і на особистісному рівнях буття людини й обумовили істотне зростання егоїстичних настанов, детермінували низку досліджень, об'єктом яких виступає альтруїзм сам по собі та дихотомічний ряд "альтруїзм-егоїзм". Зокрема про це свідчать низка дисертаційні роботи І. Багмета, А. Моїсєєвої, І. Мангутової та інших та наукові праці і статі В. Кейсельмана, Є. Насиновської, що з'явилися останніми десятиліттями.

Водночас дослідження феноменів, очевидна самоцінність яких нині певним чином ігнорується, є надзвичайно актуальним і для соціально-педагогічної рефлексії. Зокрема, дослідницький інтерес у соціально-педагогічній площині викликає альтруїзм, який розуміють не просто як раціональне обмеження природного егоїзму або моральну чесноту людини, а як самостійну соціально значущу якість особистості, що своєрідним чином наповнює сенсом та унормовує соціальне буття людини, а отже, здатна виступати антитезою суб'єктивних егоїстичних настанов. Разом із тим, у цій науковій площині акцент робиться не лише на з'ясуванні сутності досліджуваного явища та виявлення його соціального значення, а й на здійсненні цілеспрямованого виховного впливу на основі знання закономірностей та механізмів, властивих досліджуваному явищу. З огляду на це ґрунтового вивчення потребує питання формування альтруїзму у школярів молодшого підліткового віку. Оскільки, внаслідок недостатнього соціального досвіду підлітків існує потреба ефективного педагогічного впливу на дитину, що сприяє формуванню нових особистісних якостей і виробленню на їхній основі основних параметрів моделі поведінки.

Очевидно, що здійсненню цілеспрямованого виховного впливу на молодших підлітків з метою формування такої соціально значущої якості, як альтруїзм передував етап, на якому вивчався реальний стан сформованості альтруїзму за допомогою відповідного діагностичного інструментарію. Отримані експериментальні дані, їх подальший аналіз та узагальнення уможливили конструювання певної картини стану сформованості альтруїзму у молодших підлітків. Зокрема, було визначено чотири рівні (високий, ситуативний, пасивно-виконавський та низький), які мають такі характеристики.

Високий рівень свідчить про те, що учні усвідомлюють сутність альтруїзму, який поміж інших якостей набуває для них провідного значення. Відповідно, конститутивним мотивом альтруїстичної дії виступає співчуття та бажання діяльнісно допомогти людині, яка опинилася в екзистенційній ситуації. Така діяльність є систематичною і непрагматично орієнтованою, характерною ознакою якої є відсутність вибірконості щодо вияву альтруїстичної дії. До такого рівня належить 9 % опитаних школярів.

Ситуативному рівню відповідає – 38 % учнів. Відповідно до аналізу анкет, можна зробити висновок, що для ситуативного рівня наявне намагання допомоги іншим, розуміння самоцінності іншого з іманентною емоційною спрямованістю на нього. Представники цього рівня володіють певним колом знань щодо сутності альтруїзму. Однак, альтруїстична дія, внаслідок незнання механізмів і шляхів її реалізації та недостатнього усвідомлення себе як суб'єкта, який власними діями здатний обумовлювати кардинальні зміни в житті іншого. Таким чином, альтруїстичні дії мають ситуативний характер зі значним ступенем вибірконості, виходять за межі кровноспоріднених та референтних зв'язків, але унормовуються особистісними уподобаннями та стереотипами.

Пасивно-виконавський рівень (47 %) має проміжне значення і свідчить про те, що відбувається процес вироблення власної соціальної установки, яка закономірним чином відображається у варіативному виборі егоїстичних чи альтруїстичних дій із множиною їхніх модифікацій. Хоча цього разу можна вести мову про певну вираженість альтруїстичних тенденцій, констатується наявність у особистості як конфлікту протилежних мотиваційних тенденцій, так і взаємокомпенсаторного модифікованого прояву альтруїстичних та егоїстичних настанов. У такої категорії молодших підлітків схильність до соціально-ціннісних дій не виходить за межі найближчого середовища дитини (сім'ї, родичів, значимих друзів). Стосовно до Іншого можливе декларування власної підтримки, що відображає не лише емоційну спрямованість, а й рівень засвоєння соціокультурних норм. Разом із тим, для цього рівня характерна недостатність досвіду активного вирішення проблемної ситуації Іншого.

Низькому рівню відповідає 6 %. На цьому рівні домінують переважно егоїстичні тенденції. У таких учнів низька готовність до втілення соціально значущих дій, які певним чином не простимульовані. Проте, це не транслюється на відносини в межах кровноспоріднених зв'язків.

Отже, з наведеного матеріалу можна зробити такі висновки. По-перше, стало очевидним, що наданому етапі альтруїзм у молодших підлітків має переважно потенційний, а не процесуальний характер. Тобто, не набуває діяльнісного

вираження. По-друге, альтруїстична дія, якщо вона має місце, характеризується високим ступенем вибірковості та ситуативності, що обумовлено суб'єктивними симпатіями та вподобаннями і здебільшого проявляється на рівні референтних стосунків та кровноспоріднених зв'язків. Відповідно, можна зробити узагальнений висновок щодо недостатності сформованості альтруїзму як особистісної соціально значущої якості й потреби здійснення цілеспрямованого соціально-педагогічного впливу на молодших підлітків загальноосвітніх шкіл.

Список використаної літератури

1. Багмет І. М. Індивідуальні та гендерні відмінності альтруїзму-егоїзму особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / І. М. Багмет. – Одеса., 2004. – 18 с.
2. Кейсельман В. Р. Альтруизм: так называемое добро / В. Р. Кейсельман. – Симферополь: Таврия, 2010. – 348 с.
3. Моисеева А. А. Альтруистическая направленность личности и ее формирование в семье : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А. А. Моисеева. – С-Пб, 2007. – 15 с.
4. Насиновская Е. Е. Альтруистический императив / Е. Е. Насиновская // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – С. 152–171.

Т. А. Манько,
м. Київ

**КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ САМОПОВАГИ
В СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ**

У статті теоретично обґрунтовано сутність і структуру самоповаги старших підлітків школи-інтернату, розкрито критерії, показники та рівні її сформованості.

Ключові слова: самоповага, школа-інтернат, підлітки, критерії, показники.

Сучасний стан становлення нових економічних і політичних відносин у нашій державі характеризується значною нестабільністю. Різкі соціальні зміни, що відбуваються сьогодні в усіх сферах суспільства, неоднозначно впливають на розвиток підростаючої особистості. Найскладніше процес її соціальної адаптації відбувається у перехідному підлітковому віці. Певна частина підлітків не здатна швидко й адекватно зорієнтуватися у складній ситуації морального вибору, оцінити власні можливості у досягненні особистісно значущих цілей у динамічному життєвому просторі.

Особливо актуальна проблема виховання самоповаги вихованців інтернатного закладу. Більшість із них з раннього дитинства відчували приниження, байдужість, матеріальні нестатки. Це негативно позначилося на їхньому ціннісному сприйнятті себе та своїх чеснот, самооцінці, повазі до себе та інших. Водночас педагоги недостатньо володіють методиками формування адекватної самооцінки, на якій ґрунтується самоповага. Існує необхідність додаткових досліджень, які б дали змогу виявити зміст, форми і методи такої роботи в школах-інтернатах.

Питання самоповаги було предметом досліджень філософів (Архангельський, С. Уткін, А. Шишкін, І. Стремякова, В. Блюмкін, Є. Колосова та інші), психологів та педагогів (А. Аксьонкін, І. Бех, Т. Ващенко, В. Грінченко, М. Девадзе, В. Гоголіна, Я. Коменський, В. Сухомлинський, С. Френе, Р. Шакуров та інші). Категорію

самоповаги вчені розглядають у взаємозв'язку з самооцінкою, самосвідомістю, почуттям власної гідності, моральною вихованістю [1]. Аналіз проблеми виховання самоповаги особистості проводиться переважно в контексті вивчення ціннісно – моральної сфери (А. Богуш, І. Булах, О. Монке, Г. Морева, Ю. Приходьмо, С. Якобсон, Н. Щуркова та інші). Окремі аспекти виховання самоповаги у дітей різного віку у процесі морального виховання досліджували І. Білецька, В. Білоусова, Я. Воробейчик, В. Киричок, М. Мінкевич, О. Сірук, К. Чорна, Н. Щуркова.

У філософській літературі категорія “ставлення” трактується через категорію відносин, які виступають відображенням взаємозалежності елементів певної системи та емоційно-вольовими установками особистості на що-небудь, тобто вираженням її позиції. У психологічній трактовці поняття “ставлення” виявляє спрямованість особистості. Людина вступає у відносини з навколишнім світом, переживає і емоційно усвідомлює ці відносини. В. М'ясищев усі ставлення розділяє на ставлення людини до людей, до себе, до зовнішнього світу [2, с. 142].

Психологічні механізми становлення і розвитку самоповаги як етико-психологічної категорії : самосвідомість і самооцінка як здатність сприймати себе об'єктом; суб'єктність як здатність усвідомлювати і будувати свої відносини; “Я”-концепція як здатність сприймати себе як цілісний внутрішній світ [1, с.4]. Своє розуміння людини як суб'єкта життя С. Рубінштейн дає через аналіз його ставлення до життя. Людина стає суб'єктом у тому смислі, що вона виробляє свій спосіб вирішення життєвих суперечностей, усвідомлює свою відповідальність перед собою і людьми за наслідки такої діяльності [3, с. 249].

Педагогічна концепція виховання самоповаги особистості характеризується як сприяння становленню й розкриттю зазначеного новоутворення, спеціально організований процес формування в учнів соціальних і моральних цінностей, нормативних якостей особистості і зразків поведінки, які дають можливість людині відчувати свою цінність і гідність [1].

Під *сформованістю* самоповаги старших підлітків розуміємо *ступінь вихованості* в них соціально-моральних цінностей та зразків поведінки, які дають особистості змогу відчувати свою цінність і гідність.

Під *критеріями вихованості* в старших підлітках шкіл-інтернатів самоповаги розуміємо ті ознаки свідомості і поведінки, які формуються в результаті засвоєння знань про світ і себе в цьому світі, усвідомлення своєї соціальної та особистісної значущості і знаходять відображення в гідній поведінці.

Відповідно до результатів аналізу психолого-педагогічних праць нами було розроблено структуру самоповаги підлітків та виділено когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти. Визначення структурних компонентів дає підстави для розроблення змісту й основних напрямів виховання самоповаги старших підлітків школи-інтернату. Цю структуру враховано при розробці критеріїв, які є ідентичними визначеним компонентам:

1) когнітивний критерій характеризує осмислення світу і себе в цьому світі. Йому відповідають показники: знання про місце людини в природі й суспільстві; розуміння сутності самоповаги особистості та її значення у власному та суспільному житті; усвідомлення своєї соціальної та особистісної значущості; здатність до самоаналізу й самопізнання;

2) емоційно-ціннісний критерій відображає об'єктивну самооцінку особистістю своєї соціальної та особистісної значущості як Людини, адекватне сприймання себе та свого внутрішнього світу. Йому відповідають такі показники: сформованість Я-концепції; здатність до самоаналізу та самооцінки; потреба у самовираженні, самоствердженні, саморозвитку та самореалізації в процесі життєдіяльності;

3) поведінковий критерій визначає етичне саморегулювання своїх дій і вчинків, мобілізацію вольових зусиль, які дають змогу поводитися гідним чином у будь-яких обставинах. Показники : гідна поведінка за будь-яких обставин та у взаємодії з іншими; упевненість у собі, наполегливість у досягненні цілі; внутрішня відповідальність за власну поведінку; володіння способами та прийомами самоконтролю та саморегуляції власної поведінки.

За допомогою структурних компонентів, критеріїв та показників визначено рівні вихованості самоповаги у старших підлітків шкіл-інтернатів: достатній, середній, низький.

Достатній рівень прояву самоповаги притаманний підліткам, які мають повні й глибокі знання про самоповагу, глибокі судження про її сутність, усвідомлюють значущість самоповаги в особистісному та суспільному житті. Такі учні самокритичні, адекватно оцінюють себе та позитивно ставляться до себе, приймають свої особистісні якості, виявляють незалежні думки. Самостійні у судженнях і вчинках, наполегливі у відстоюванні власних поглядів. Можуть проявлятися гнучкість та визнавати свої помилки і вимагають цього від інших. Самокритичні та вимогливі до себе, готові працювати над самовдосконаленням, дотримуються даного слова, правдиві з учителями, батьками, однолітками, непримиренні до всього, що принижує людину. Доручення виконують охоче, з бажанням. Дотримуються правил поведінки у школі, на вулиці, вдома.

Середній рівень. Для учнів, які належать до цієї групи, типові такі особливості: недостатньо повні й стійкі знання про самоповагу та моральні норми; несформоване ціннісне ставлення до себе; слабкість рефлексії; непостійний інтерес до самопізнання. Самооцінка переважно об'єктивна, але є невдоволеність окремими особистісними якостями. Усвідомлюють необхідність самоосвіти і самовиховання, однак за несформованості навичок робота над собою є непослідовною і несистематичною. У поведінці керуються мотивами отримання похвали або страху покарання. Виявляють хворобливу сором'язливість, чутливі до критики й обговорення своїх вчинків.

Низький рівень. Відсутні елементарні знання про самоповагу та моральні норми. Характеризуються негативним самоставленням, низькою самооцінкою. Спостерігається відсутність самоконтролю у поведінці, самостійності у судженнях і вчинках. Недисципліновані, емоційно нестабільні, конфліктні. В учнів цього рівня нерозвинені навички самокерівництва, високий рівень самозвинувачення, або, навпаки, вони схильні приписувати відповідальність за власні невдачі іншим. Їхню поведінку визначає висока конфліктність, надмірна чутливість до критики. Не сформовані навички самовиховання та бажання щось змінити в собі. Вони здатні поступатися власними моральними принципами, легко піддаються думці оточення або, навпаки, недовірливі, залежно-слухняні, бурхливо реагують на невдачу і грубощі оточуючих.

Визначені нами структурні компоненти, основні критерії та показники вихованості самоповаги у старших підлітків сприяли об'єктивній констатації досліджуваного явища. Емпіричні дані про вихованість самоповаги у старших підлітків шкіл-інтернатів здобувалися за допомогою діагностувальних методик. Отримані у перебігу констатувального експерименту результати дали змогу виявити рівні вихованості самоповаги у старших підлітків на основі зіставлення уявлень, суджень, мотивів та реальної поведінки дітей.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Почуття гідності в духовному розвитку особистості / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / Інститут проблем виховання. – К., 2008. – № 12. – С. 9.
2. Мясищев В. Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии // Вопросы психологии, 1957. – № 5. – С. 142.
3. Рубинштейн С. Принципы и пути развития психологии / Сергей Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1959.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла / Виктор Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 126 с.

В. Л. Маринич,
м. Київ

**ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИХОВАНЦІВ ПНЗ У ГУРТКАХ
ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО ТА ОЗДОРОВЧОГО НАПРЯМІВ**

У статті проаналізовано результати констатувального етапу дослідження з формування у вихованців позашкільних навчальних закладів базових компетентностей у гуртках фізкультурно-спортивного та оздоровчого напрямів.

Ключові слова: базові компетентності, компетентнісний підхід, здоров'язберігаюча компетентність, позашкільний навчальний заклад.

Компетентності на сьогодні розглядаються як основа для оцінювання навчальних досягнень в українській освіті. Нещодавно в Україні затверджено нові державні освітні стандарти, розроблено навчальні програми, орієнтовані на компетентнісний підхід. Проте, оскільки позашкільна освіта не функціонує за державними стандартами, постає питання окреслення базових компетентностей вихованців позашкільних навчальних закладів, які займаються в гуртках різних напрямів. Ця проблема є недостатньо дослідженою і потребує нових підходів до її розв'язання, систематизації та теоретичного узагальнення.

В центрі нашої уваги постає питання формування базових компетентностей у процесі пізнавально-практичної діяльності гуртків фізкультурно-спортивного і оздоровчого напрямів. Програмою дослідження на констатувальному етапі були визначені такі завдання: вивчити стан процесу формування базових компетентностей у гуртках міської та сільської місцевості; вивчити наявність і зміст навчальних програм та рівень сформованості здоров'язберігаючої компетентності у вихованців.

Однією з базових компетентностей у гуртках фізкультурно-спортивного і оздоровчого напрямів, безумовно, є здоров'язберігаюча компетентність. Багато

вчених звертаються до теми здоров'язбереження в освіті. Для України це є однією з головних проблем, які пов'язані з майбутнім держави. Турботу викликає різке погіршення стану фізичного та розумового розвитку підростаючого покоління, зниження рівня народжуваності й тривалості життя, зростання смертності, особливо дитячої, а також відсутність мотивації до збереження та зміцнення здоров'я.

Методологічні засади формування здоров'язберігаючої компетентності, а також методологічний аналіз поняття “здоров'я” на світоглядному, загальнотеоретичному та спеціально науковому рівнях представлено Т. Є. Бойченко . [1]. Компоненти здоров'язберігаючої компетентності вивчала Т. Г. Шаповалова , яка виділила когнітивний, мотиваційно-спонукальний (аксіологічний), діяльнісно-практичний, емоційно-вольовий, оцінювально-рефлексійний, комунікативний, організаційно-технологічний компоненти [4].

Проведений аналіз здоров'язбережувальної компетентності дає змогу окреслити її як ключову в позашкільній освіті за такими критеріями, як поліфункціональність, надпредметність і міждисциплінарність, багатовимірність, забезпечення широкої сфери розвитку особистості.

З метою визначення рівня сформованості здоров'язберігаючої компетентності у вихованців позашкільних навчальних закладів було проведено констатувальний експеримент. Під час експерименту використано комплекс методів: педагогічне спостереження, аналіз навчальних програм, анкетування батьків і дітей.

У процесі дослідження вивчалися навчальні програми гуртків фізкультурно-спортивного та оздоровчого напрямів. З'ясовано, що на сьогодні недостатньо типових програм з позашкільної освіти, на офіційних сайтах представлено їх перелік, проте відсутні тексти навчальних програм. У вивчених програмах здоров'язберігаюча компетентність особистості є базовою, її компоненти розглядаються як результат навчально-виховного процесу.

В опитуванні взяли участь молодші школярі й підлітки (8–16 років) – вихованці гуртків, які працюють на базі сільських шкіл Ружинського району Житомирської області та Центру дитячої та юнацької творчості Деснянського району м. Києва, усього 257 вихованців. Також в анкетуванні взяли участь 20 педагогів гуртків “Футбол”, “Волейбол”, “Рухливі ігри”, “Спортивний туризм”, “Оздоровча гімнастика”, “Спортивні танці”, “Художня гімнастика”, “Карате-до”, “Акробатика” та ін. Методика передбачала дослідження рівня сформованості здоров'язберігаючої компетентності учнів (життєві навички, що сприяють фізичному, соціальному, духовному та психічному здоров'ю). За основу складання анкети взято показники, визначені українськими науковцями в структурі здоров'язберігаючої компетентності як базової для системи освіти [2]. Аналізувалися навички щодо раціонального харчування, рухової активності, санітарно-гігієнічні навички, режим праці та відпочинку; навички ефективного спілкування, співчуття, вирішення конфліктів, спільної діяльності та співробітництва; навички самоусвідомлення та самооцінки, аналізу проблем і прийняття рішень, визначення життєвих цілей і програм, мотивації успіху і тренування волі тощо. Респонденти визначалися у відповідях на питання в різних аспектах: хотів би знати та вміти (тобто, не знаю і не вмію), вважаю важливим для тих, хто займається спортом (знаю, раджу іншим), доводилося робити на практиці,

під час занять спортом (умію це робити), доводилося робити на практиці, в інших ситуаціях життя (сформована здоров'язберігаюча компетентність).

Отримані відповіді розподілилися таким чином: не знають і не вміють систематично займатися рухливими і спортивними іграми – 7,7 %, здійснювати лікарський контроль та самоконтроль – 65,4 %. Знають і радять іншим виконувати ранкову зарядку – 52,8 %, оцінювати свої дії та дії товаришів, висловлювати ці оцінки – 17,1 %. Вміють систематично займатися рухливими і спортивними іграми – 52,8 %, транспортувати потерпілого – 7,2 %. Сформована компетентність здійснювати спеціальну фізичну підготовку (вправи на розвиток сили, швидкості, витривалості) – 13,4 %, дотримуватися особистої гігієни (доглядаю за шкірою, зубами, волоссям тощо) – 59,4 %.

За результатами дослідження рівня сформованості здоров'язберігаючої компетентності учнів позашкільних навчальних закладів можемо зробити висновки про загалом позитивні тенденції, зокрема: більша частина учнів систематично займається рухливими і спортивними іграми (92,3 %); при цьому більшість молодших школярів і підлітків не вміють здійснювати лікарський контроль і самоконтроль. Утім, половина опитуваних зазначили, що „виконують ранкову зарядку щоденно”. Також у більшості частини опитаних сформована компетентність дотримуватися особистої гігієни.

На думку педагогів (середній стаж 22 роки), на формування базових компетентностей учнів, які навчаються у гуртку, впливають досвід і кваліфікація вчителя, бажання дітей, матеріальна база, зарплата вчителів, ставлення до проблеми батьків, бажання займатися спортом.

Респонденти на питання “Як Ви розумієте поняття “базові компетентності?”, відповідали так: вступ у вищі навчальні заклади зі спеціальності фізичне виховання, всебічний розвиток дитини у фізкультурі і спорті, знання, наполегливість і любов до роботи. На питання “Чи впливає професійна кваліфікація керівника гуртка на досягнення вихованців?”, педагоги визначилися таким чином: безпосередньо впливає рівень освіти педагога; завдяки професійній кваліфікації керівника гуртка дитина правильно і досконало фізично розвивається, досягає певних успіхів у фізичній культурі і спорті; чим вища кваліфікація керівника гуртка, тим кращі досягнення вихованців. “У чому полягає основна виховна мета програми Вашого гуртка?” – оздоровлення учнів, здоровий спосіб життя, сприяння вихованню основних фізичних якостей (життєво необхідних), виховання бажання до постійного заняття фізичною культурою, популяризація різних видів спорту.

На питання “Якими педагогічними технологіями (методами, формами, засобами) Ви формуєте компетентність у вихованців Вашого гуртка?”. Респонденти відповіли: оздоровлення учнів, демонстраційний метод, особистий показ, інноваційні технології, заохочення дітей, вивчення нових видів спорту, засоби наочності, метод слова, показу, виконання вправи, індивідуальні форми роботи з учнями.

Відповіді педагогів свідчать про зацікавленість поставленою проблемою, розуміння виховних завдань на заняттях гуртків, проте характерна несформованість поняття “базові компетентності” у керівників гуртків, але

наявне розуміння, що професійна кваліфікація керівника гуртка безпосередньо впливає на досягнення вихованців.

Перспективами подальших досліджень стануть удосконалення навчальних програм гуртків оздоровчого та фізкультурно-спортивного напрямів позашкільних навчальних закладів на основі компетентнісного підходу, з урахуванням переліку базових компетентностей; упровадження навчальних програм у навчально-виховний процес; розроблення тренінгу для керівників гуртків, спрямованого на побудову виховного процесу на компетентнісному підході; перевірка методів активізації самостійної діяльності вихованців; розширення палітри форм практичної роботи в гуртках.

Список використаної літератури

1. Бойченко Т. Є. Здоров'язберігаюча компетентність як ключова в освіті України / Т. Є. Бойченко // Основи здоров'я та фізична культура. – 2008. – № 11-12. – С. 6–7.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
3. Освіта Києва: стан та перспективи. Здобутки столичної освіти за 2011 рік. Перспективи розвитку на 2012 рік : наук.-метод. зб. / за заг. ред. С. І. Бабінець, В. З. Горюнової – К. : ПФ МУВЦ “Гранд – ЕКСПО”, 2012. – 80 с.
4. Шаповалова Т. Г. Здоров'язбережувальний компетентнісний підхід до навчально-виховного процесу в ПНЗ / Т. Г. Шаповалова // Педагогіка здоров'я : зб. наук. праць II Всеукраїнської наук.-практ. конф. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012. – С. 327–331.

І. М. Мачуська,
м. Київ

ОСНОВНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

У статті на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічних досліджень розглянуто проблему визначення основних чинників формування готовності учнів старших класів до професійного самовизначення.

Ключові слова: професійне самовизначення особистості, професійна спрямованість, професійна орієнтація, старший шкільний вік.

У процесі формування готовності старшокласників до професійного самовизначення, за даними ряду дослідників, виникають різні труднощі, пов'язані із суперечностями у сфері професійного самовизначення, серед яких вирізняють такі:

- суперечність між ринковим попитом на кваліфіковану працю фахівців і особистісними якостями молоді, що включається в ринкові стосунки і прагне до досягнення матеріального благополуччя найбільш швидким шляхом;
- суперечність між схильністю і здатністю до певної професії та необхідністю виживання в ринкових умовах, що змушує молодих людей зрадити своєму покликанню і обирати таку професію, оволодіння якої забезпечить більші матеріальні блага;
- суперечність між відсутністю особистісних якостей, необхідних для оволодіння професією, і яскраво вираженою мотивацією до оволодіння нею;

- суперечність між недостатньою мотивацією учнів і наявністю особистісних якостей для успішного оволодіння нею;
- суперечність між мотивацією вибору професії і відсутністю можливості для навчання.

Вирішенню цих суперечностей, на наш погляд, повинна допомогти робота з профорієнтації, спрямована на формування готовності до професійного самовизначення старшокласників. Її ефективність полягає в систематизації теоретичних основ цілого ряду наук, таких, як соціальна психологія, педагогіка, психологія, а основним завданням такої роботи, повинно стати, передусім, визначення і вивчення чинників, що впливають на вибір професії.

Під чинником (від лат. factor – що робить, виробляє) ми розуміємо причину, рушійну силу якогось процесу, явища, що визначає його характер [5, с. 1412]. У науковій літературі наявні такі класифікації чинників, що впливають на формування готовності до професійного самовизначення:

1. Класифікація соціальних чинників на макро- і мікрорівні:

- до чинників макrorівня відносять соціальну структуру суспільства, механізми соціальної стратифікації в суспільстві і роль у цих механізмах освіти;
- до чинників мікрорівня – соціальне становище і освіта батьків, расова й етнічна приналежність, успішність навчання в школі.

2. Класифікація чинників за характером дії на суб'єкт професійного самовизначення:

- об'єктивні чинники, тобто дія яких однаково проявляється в однорідних групах (етап навчання і професійна спрямованість);
- суб'єктивні чинники, що відображуються в особистісних характеристиках учнів (міра самосвідомості, свідомості, цілеспрямованості дій);
- соціально-психологічні чинники, пов'язані із строго індивідуалізованим впливом оточення (вплив близького оточення – сім'ї, друзів, учителів).

3. Класифікація чинників на основі профорієнтаційної роботи:

- внутрішні (особистісні): мотивація, задатки, рівень підготовки, соціально-демографічні характеристики; зовнішні, які безпосередньо впливають на особистість і її професійне самовизначення: соціальні групи – сім'я, родичі, друзі, представники професій; засоби масової інформації;
- громадські (школа, позашкільні навчальні заклади, дитячі організації); професійні навчальні заклади (заходи з профорієнтації вишів, профтехучилищ та ін.);
- інформація служб зайнятості, екскурсії на підприємства;
- загальна ситуація професійного самовизначення: потреба регіону в кадрах, соціально-економічна ситуація, структура виробництва, наявність робочих місць, демографічна ситуація.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми встановили, що досліджуючи чинники, що впливають на формування готовності до професійного самовизначення, більшість дослідників не класифікує їх за якою-небудь однією основою.

Так, за даними досліджень, проведених російськими вченими Є. Клімовим [1], М. Пряжниковим [3], чинниками, що впливають на формування

професійного самовизначення, є система загальнолюдських цінностей, соціально-економічні умови, вплив сім'ї, друзів, учителів, вікові та статеві особливості особистості, самоактуалізація і рівень домагань, престижність професії, ступінь інформованості про професію, професійні інтереси, схильності, здібності. Ті з них, які є структурними елементами такого поняття як "мотивація", дістали назву "мотиви вибору професії".

Як свідчить аналіз наукових досліджень, складність і багатоаспектність проблеми мотивації обумовлюють безліч підходів до розуміння її сутності, природи, структури. На думку М. Роберта і Ф. Тільмант [4], мотивація – це потреба, що спонукає особистість діяти з певною метою. Потреба є внутрішнім аспектом мотивації. Мотивацію у зв'язку з цим визначають, як динамічний процес фізіологічного і психологічного управління поведінкою людини, що визначає її спрямованість, організованість, активність і стійкість.

Д. Константиновський [2], підкреслюючи роль мотивації в освіті, відмічає, що мотивація для освіти є важливим ресурсом, який не лише потрібний в системі освіти, але і є каталізатором для всього суспільства, яке визнало потребу чіткого розуміння сучасної освіти, що вимагає обов'язкового створення мотивації будь-якої діяльності. Якщо для суспільства особистість є основною цінністю, то освіту логічно розглядати як засіб перетворення особистості.

Таким чином, у ряді досліджень мотивація вивчається в найрізноманітніших аспектах і тому розглядається і як один конкретний мотив, і як єдина система мотивів, і як особлива сфера, що охоплює потреби, мотиви, цілі, інтереси в їх складному взаємозв'язку і взаємодії.

Слід зазначити і той факт, що в самовизначенні старшокласників особливе місце посідає навчальна мотивація як один із основних видів мотивації. Навчальна мотивація входить до складу навчальної діяльності, під якою Д. Ельконін розуміє діяльність, яка за своїм змістом передбачає оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових понять і має спонукатися відповідними мотивами [6]. Ця діяльність є важливою у формуванні готовності до професійного самовизначення старшокласників, оскільки, мотив, виступаючи психологічною стороною діяльності, спонукає і спрямовує її. Тому формувати потрібно не навчальну мотивацію, а навчальну діяльність, усі її етапи і компоненти.

Враховуючи вищевикладене, ми вважаємо, що основними мотивами, які визначають вибір професії і впливають на формування професійного самовизначення особистості, є такі: сім'я, цінності, схильності, потреби, інтереси і здібності.

Список використаної літератури

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Academia, 2004. – 304 с.
2. Константиновский Д. Л. Динамика неравенства / Д. Л. Константиновский. – М. : Эдиториал, 1999. – 342 с.
3. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. : Институт практической психологии. Воронеж НПО "МОДЭК", 1996. – 256 с.
4. Роберт М. А. Психология индивида и группы : перевод с фр. / М. А. Роберт, Ф. Тильмант. – М. : Прогресс, 1988. – 256 с.

5. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 4-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 1632 с.
6. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М., 1989. – 560 с.

В. Г. Муромець,
м. Київ

ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розкрито обґрунтовані рівні готовності педагогів до формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: превентивне виховне середовище, науково-методичний супровід, рівні готовності, загальноосвітній навчальний заклад.

На сучасному етапі розвитку суспільства педагогічна думка здійснює пошук нових пріоритетів в освіті та вихованні підростаючих поколінь. Поява нових цілей і цінностей в освіті потребує переосмислення змісту, форм і методів виховання дітей та учнівської молоді. Усе це вимагає нових підходів до виховання та забезпечення науково-методичного супроводу формування превентивного виховного простору у загальноосвітньому навчальному закладі. Тому найважливішою метою ЗНЗ має бути виховання такої особистості, яка має розвинену життєву компетентність, спроможна самостійно збагачувати її у процесі реалізації власної життєвої стратегії, створюючи своє індивідуальне життя. Головним завданнями шкільної практики має бути формування превентивного виховного середовища та забезпечення її науково-методичного супроводу.

Принципово важливими для нас є теоретико-методологічні засади педагогічної теорії, наукові підходи до виховання особистості в сучасних умовах, які обґрунтовані в працях провідних вітчизняних учених, зокрема І. Беха, К. Бондаревської, І. Зязюна, В. Кременя, О. Киричука, І. Єрмакова, О. Савченко, Т. Сорочан, Є. Хрикова. Водночас, аналіз теоретичних джерел і сучасної практики засвідчив, що проблема забезпечення науково-методичного супроводу в контексті формування превентивного виховного середовища ЗНЗ складна й багатогранна та вимагає подальшого наукового розвитку.

Згідно з думкою Т. Сорочан, розуміння науково-методичного супроводу полягає в тому, що це є професійна взаємодія суб'єктів педагогічної діяльності щодо спільного опанування інновацій [3, с. 34]. Визначальними основами науково-методичного супроводу, на думку дослідниці, є: демократичність – можливість урахування різних підходів, точок зору, колегіальність у прийнятті певного рішення; ситуація вибору – створення декількох варіантів програм, моделей діяльності, технологій, які забезпечують передумови для свідомого вибору; самореалізація – розкриття особистісного потенціалу кожного учасника педагогічного процесу; співтворчість – спільна діяльність суб'єктів, які прагнуть досягти нових кількісних і якісних результатів [3, с. 35].

Але говорячи про науково-методичний супровід, дослідники В. Головінова та В. Головінов відмічають деякі ускладнення, з якими воно може

бути пов'язано. По-перше, це кількісний та якісний склад супроводжуваних; по-друге, це простір та час взаємодії; по-третє, це індивідуальна та професійна неготовність фахівців до самого супроводу, що нерідко трапляється тоді, коли їм бракує професійного досвіду [1, с. 48].

Таким чином, ми розглядаємо науково-методичний супровід як один із можливих засобів професійного розвитку супроводжуваних у відповідній регіональній стратегії розвитку освіти. Він полягає у передачі зовнішніх зворотних зв'язків суб'єктів супроводу до внутрішніх зворотних зв'язків супроводжуваних, що забезпечує розвиток у останніх рефлексивних умінь шляхом їх навчання засобом самоконтролю та самооцінки діяльності. Усе це дає нам змогу зробити висновок про те, що науково-методичний супровід є необхідним в умовах сучасного навчально-виховного процесу.

Отже, на основі вивчення психолого-педагогічної літератури та контент-аналізу діяльності наших експериментальних майданчиків, ми визначили такі рівні готовності педагогів до формування превентивного виховного середовища, як: низький, задовільний, достатній та оптимальний. Розкриємо сутність цих рівнів детальніше.

Низький рівень сформованості готовності педагогів характеризується байдужим ставленням педагога до формування превентивного виховного середовища. Педагоги цього рівня не можуть чітко визначити необхідність і доцільність використання технології формування превентивного виховного середовища, окреслити їхню сутність, а до її впровадження підходять формально, зважаючи лише на власний досвід.

Задовільний рівень сформованості готовності педагогів характеризується поверховими знаннями щодо змісту формування превентивного виховного середовища. Педагоги мало орієнтовані на творчий пошук у навчально-виховному процесі, упровадження сучасних педагогічних систем та технологій. У своїй діяльності переважно репродукують елементи наявних методичних розробок, при цьому не можуть передбачити можливі результати обраних технологій навчальної та виховної діяльності або чітко уявити структуру формування превентивного виховного середовища.

Достатній рівень характеризується тим, що педагоги виявляють активний інтерес до технології формування науково-методичного супроводу та чітко усвідомлюють необхідність таких впроваджень у навчально-виховний процес школи. Методично та грамотно використовують інноваційні технології у практиці. У своїй педагогічній діяльності спираються на базові психолого-педагогічні знання. Педагоги прагнуть до самостійного застосування освітніх технологій, створення авторських курсів, проектів виховної діяльності, при цьому виявляють вміння обґрунтовувати та вмотивовувати доцільність використання таких технологій у шкільній виховній практиці.

Оптимальний рівень характеризується тим, що педагоги виявляють ініціативний та творчий підхід до впровадження педагогічних технологій, пов'язаних із формуванням превентивного виховного середовища. Вони самостійно проектуєть оригінальні та педагогічно доцільні варіанти навчальної та виховної діяльності, які стосуються розбудови виховного простору. Запропоновані ними технології та проекти відповідають потребам та

можливостям учнів різних вікових груп. Педагоги володіють уміннями прогнозувати можливі результати навчальної та виховної діяльності після використання технології формування превентивного виховного простору загальноосвітнього навчального закладу.

Таким чином, можна зробити висновок, що для посилення ефективності формування науково-методичного супроводу превентивного виховного середовища, необхідно, насамперед, підвищувати особистісний рівень готовності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів до формування превентивного виховного середовища шляхом впровадження відповідних семінарів-тренінгів, педагогічних консультацій тощо.

Список використаної літератури

1. Головінова В. О. Управління якістю – стратегія розвитку / В. О. Головінова, В. П. Головінов // Світло. – 2000. – № 1. – С. 46–49.
2. Ларина В. П. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности общеобразовательных школ как средство развития региональной системы образования /В. П. Ларина : автореф. доктора пед. наук. по спец. 13.00.01.– Самара, 2008. - 58 стр.
3. Сорочан Т. Співтворчість – одна з ознак технології науково-методичного супроводу /Т. Сорочан // Матер. науково-практичної конф. “Активізація творчого потенціалу учнівської молоді в контексті глобалізації освіти”, 2012 – С. 34–40.
4. Родигіна І. Провідні функції методичної служби /І. Родигіна // Post-методика. – № 3 (207). – 2009. – С. 12–19.

В. М. Оржеховська,
м. Київ

СУТНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Розкрито сутність превентивного виховного середовища ЗНЗ, його складові.

Ключові слова: *превентивне виховання; значення здоров'я, виховної системи, середовища; виховна система школи; партнерська взаємодія.*

Україна активно розбудовує громадянське суспільство, у якому передбачається регулювання девіантної поведінки, тобто негативних проявів поведінки у молодіжному середовищі. Однак в умовах сучасних трансформаційних процесів в Україні спостерігається тенденція до загострення соціально-економічних, психолого-педагогічних та медико-біологічних факторів, які детермінують деструктивну поведінку школярів.

Динаміка зростання за останнє десятиліття кількості неповнолітніх із девіантною поведінкою та урізноманітнення форм девіацій не лише доводять складність, глибину, полімотивованість цієї проблеми, а й підтверджують неефективність здійснюваних превентивних (попереджувальних, охоронних, захисних) заходів та недосконалість науково-методичного забезпечення процесу профілактики девіантної поведінки школярів.

Серйозними деструктивними факторами є погіршення стану здоров'я учнів та вживання психоактивних речовин; недоліки соціально-педагогічної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів; негативний вплив асоціальних структур,

підліткової субкультури; послаблення виховної функції школи; негативний вплив засобів масової інформації, Інтернету та розвиток девіантної поведінки школярів (комп'ютерна адикція); жорстке поводження з дітьми; дитяча бездоглядність; суперечливість та неузгодженості у законодавстві, відсутність ювенальної юстиції тощо.

Як свідчать сучасні дослідження педагогів і медиків, за період навчання в школі здоров'я дітей значно погіршується. Зокрема зір погіршується втричі, слух – у 1,3 раза, постава – в 4,6 раза; сколіоз – у 15 раза, хвороби нирок – у 1,5 раза, органів травлення – у 2,5 раза, стан нервової системи погіршується удвічі (треба зважити ще й на те, що кожна третя дитина народжується з різними відхиленнями у розвитку нервової системи); хвороби ендокринної залози збільшуються у 2,5 раза.

За останні 20 років у 1,5 раза почастишали хронічні захворювання, які спостерігаються майже у 60 % учнів. Показово, що існує прямий зв'язок між захворюваннями і негативними проявами у поведінці школярів, можливостями опанувати навчальний матеріал. Ця проблема загострюється для половини хворих дітей. На стан здоров'я негативно впливає вживання психоактивних речовин (тютюну, алкоголю та інших наркотичних речовин). Загальновідомо, що курить кожний третій підліток, кожен четвертий вживає алкоголь. Окремо треба відмітити руйнівний вплив на підліткову психіку телевідеопродукту, комп'ютерних ігор з демонстрацією жахів, насильства, статевої розпусти.

Україна продовжує передувати в Європі за темпами поширення ВІЛ/СНІДу.

Суттєвою причиною втрати здоров'я підлітків є емоційний дискомфорт, спричинений труднощами навчального процесу: перевантаження програмним матеріалом, складнощами стосунків у системі учні – вчителі – батьки, інтенсивним впливом середовища.

У результаті зростає емоційна напруга, підсилена некомфортними стосунками, подальшою втратою інтересу до знань. У восьмому класі цього інтересу не мають уже 40–50 відсотків учнів. Загострюється почуття невпевненості, меншовартості, зниженої самооцінки, з'являється агресія, невдоволення собою і світом. Негативні емоції “приглушуються” тютюном, алкоголем, іншими наркотиками.

Активізується агресивність, особливо дівчат: ще 15 років тому серед правопорушників було 5–7 % дівчат, нині 15–17 %.

Загрозливим явищем у суспільстві стає насильство щодо неповнолітніх. За останні 20 років вдвоє збільшилось число молодих батьків-алкоголіків і наркоманів. У таких сім'ях кожную третю дитину б'ють дуже часто, кожную десяту – постійно, кожную п'яту ображають, принижують людську гідність. Це також призводить до втрати здоров'я. А ще треба не обминати проблему дитячої бездоглядності, безпритульності, бродяжництва.

У результаті вищезазначених і багатьох інших соціально-економічних психолого-педагогічних факторів більша частина – до 60 % підлітків мають хронічні захворювання. Закінчують школу лише 5–7 % практичного здорових старшокласників.

Подолання цих причин можливе через створення педагогічно збагаченого середовища, формування превентивного виховного середовища, яке стане

фактором інтегративного впливу на процес розвитку й саморегуляції дітей, становлення життєстійкості, життєздатності, життєвої компетентності особистості.

Превентивне виховне середовище – це сукупність реально діючих соціально-педагогічних факторів, що зумовлюють соціально-духовний розвиток особистості, її соціально-правову підтримку та відповідальну поведінку у процесі активної динамічної взаємодії із соціальними інституціями.

Головним осередком профілактичної діяльності в умовах превентивного виховного середовища є загальноосвітній навчальний заклад як простір спільного буття педагогів, школярів та батьківської громади, в якому створено модель самоцінності дитини, максимального забезпечення її інтересів, взаємодії партнерів, реалізуються інноваційні технології педагогічної підтримки, соціального, педагогічного, медичного супроводу дітей з різними життєвими проблемами.

Однією з провідних і необхідних умов формування превентивного виховного середовища навчального закладу є створення ефективної виховної системи.

Виховна система школи – це упорядкована цілісна сукупність компонентів виховання (мета, суб'єкти виховання, їхня діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), які сприяють розвитку (фізичному, інтелектуальному, духовному, одним словом, всебічному) і саморозвитку учнів. Виховна система зорієнтована на конкретні умови, враховує інтереси, потреби дітей та дорослих, тому вона не може бути ідентичною у різних регіонах, навіть у двох сусідніх школах.

У процесі побудови виховної системи формується “обличчя” навчального закладу, його позитивний імідж, що має важливе значення для розвитку індивідуальності членів шкільної спільноти. Виховна система школи обов'язково вирізняється чимось особливим, притаманним окремій школі – школа правових знань, патріотичного виховання, сприяння здоров'ю тощо.

Виховна система школи не ідентична системі виховної роботи. Під системою виховної роботи школи розуміють, як правило, систему взаємозалежних виховних заходів (справ, акцій), у кращому випадку це підсистема у загальній освітній системі школи, у гіршому – набір заходів, що проводяться не завжди сплановано і осмислено.

Для превентивного виховного середовища характерними є компоненти: предметно-просторовий, ціннісно-смісловий, процесуально-операційний (технологічний) і контрольно-оцінний (результативний).

Критерієм предметно-просторового компонента є зв'язок і керованість різноманітних функціональних зон. Показниками цього критерію є матеріальне середовище навчального та позанавчального процесу (приміщення, меблі, прилади, оснащення, архітектурні складові тощо; забезпечення різних видів навчальної діяльності початкової, основної та старшої школи (класні кімнати, спеціалізовані кабінети, лабораторії, забезпечення трудової діяльності: майстерні, ділянки, теплиці); фізкультурно-спортивної діяльності різних вікових категорій (спортивні зали, клуби, спортивні та ігрові майданчики, їдальня, оздоровчий центр тощо); ігрової діяльності (ігрові кімнати, спортивні та ігрові майданчики); художньо-естетичної діяльності (зали, спеціалізовані профільні

кабінети, художні дитячі центри); місця інформаційно-комунікативної діяльності (спеціалізовані кабінети, радіо- і телестудії, достатня кількість комп'ютерів); екологічної діяльності (усі приміщення ЗНЗ та закладів позашкільної освіти, шкільне подвір'я, прилеглі до школи території).

Критерієм ціннісно-сміслового компонента є персоналізація, створення індивідуального простору для учнів, різноманітні види діяльності: соціально-громадська, здоров'язбережувальна, навчально-пізнавальна, інформаційно-комунікативна та інші.

Процесуально-операційний компонент проявляється в діяльнісно-комунікативному інтегруванні, зокрема у партнерській взаємодії, співвіднесенні з поняттями, вміннями і навичками, проектній діяльності, укладанні колективних договорів тощо.

Критерієм контрольно-оцінного (результативного) компонента є гнучкість і керованість превентивним виховним середовищем за інтегрованого використання різноманітних функціональних зон, відображення результативності регуляторних актів; контроль і оцінка дотриманості Державних стандартів базової і повної середньої освіти згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 14.01.2004 р. №24.

Стрижнем успішного формування превентивного виховного середовища є партнерська взаємодія, що є дієвим засобом взаємного підвищення виховного потенціалу ЗНЗ і його партнерів: сімей, громадських організацій і закладів та установ системи державної підтримки людини (органи правопорядку, заклади охорони здоров'я, МНС, СЕС, соціальні служби тощо). Виховний потенціал середовища спрямовується на обмеження його негативних факторів та посилення позитивних. Таким чином, сформоване превентивне середовище збагачує його виховний потенціал.

Список використаної літератури

1. Федорченко Т. Є. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: соціально-педагогічний аспект : монографія /Тетяна Євгенівна Федорченко. – Черкаси : ПП Чабаненко Ю. А. – 2011. – 488 с.
2. Чернуха Н. М. Інтеграція виховних впливів суспільства в сучасному освітньому середовищі : монографія / Надія Миколаївна Чернуха. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 302 с.
3. Оржеховська В. М. Превентивна педагогіка : [навч. пос.] / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко. – О. : ТОВ "Інтерпрінт", 2006. – 284 с.
4. Гонтаровська Н. Освітнє середовище як фактор особистості дитини : [монографія] /Н. Гонтаровська. – К. : Дніпро – VAL, 2010. – 623 с.

О. М. Пархоменко,
м. Київ

ЕКОНОМІЧНА СКЛАДОВА У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У СФЕРІ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ ПРОФЕСІЙ

У статті доведено, в забезпеченні професійного самовизначення старшокласників у сфері сільськогосподарських професій найефективнішим є шлях, пов'язаний із удосконаленням навчальних програм та профільною спрямованістю навчання на формування економічної культури.

***Ключові слова:** професійне самовизначення, сільськогосподарські професії, економічна культура.*

На сучасному етапі економічна культура може бути визначена як інтегральна якість, що синтезує економічні знання та уміння, творчий потенціал особистості, її мотиваційно-ціннісне ставлення до економічного аспекту професійної діяльності. Професіонал будь-якої сфери повинен володіти умінням визначати економічну проблему елементарного чи складного рівня на основі спостереження побутового економічного життя, аналізувати економічну інформацію, робити певні економічні висновки. Таким чином, професійне навчання і виховання передбачає обґрунтований вибір традиційних і нових засобів, форм і методів економічної підготовки, які мають забезпечити формування економічної культури. Економічна культура у професійному навчанні і вихованні спрямована на розширення можливостей пізнання та свідомого використання економічних знань у різних сферах функціонування суспільства: соціально-політичній, духовній, правовій, творчо-ініціативній; розкриття змісту економізації професійного навчання і виховання. Отже, мета статті – обґрунтувати необхідність економізації професійного навчання і виховання.

В умовах ринкових відносин одним із провідних чинників розвитку сільського господарства України виступає особистість фахівця-фермера, його моральні якості, ступінь психологічної й практичної готовності організовувати і вести власне виробництво. Підготовка майбутніх фермерів вимагає оновлення змісту, методів і форм трудового виховання, економічної освіти, профільного професійного навчання, позаурочної діяльності школярів. Цільові орієнтири формування в учнів готовності до фермерської праці мають бути обумовлені такою моделлю фахівця-фермера, який не тільки здатний “нагодувати” людей, але й спроможний забезпечити подальший розвиток сільськогосподарського виробництва в Україні, інтеграцію її економіки до європейського та світового економічних просторів.

Основне завдання економізації професійного навчання і виховання – формування нового економічного мислення в умовах ринкових відносин. Економізація професійного навчання і виховання має враховувати взаємозв'язок між потребами держави та природними, економічними, науково-технічними і практичними умовами їх реалізації, а також специфіку професійної діяльності.

Аналіз літератури з питань економічної освіти і виховання (І. М. Носаченко, О. С. Падалка, І. Ф. Прокопенко, І. А. Сасова, Л. В. Старикова, І. О. Смирлюк, А. Т. Шпак) дає змогу зробити висновок, що економізація є неодмінною складовою навчання і виховання. Економізація професійного навчання і виховання на сучасному етапі вдосконалення ринкових відносин охоплює дуже широке коло питань, тому не може відбуватися в рамках окремого предмету чи виховного заходу. Необхідно рівномірно розподілити у змісті професійної підготовки пізнавальні, ціннісні, нормативні, практично-діяльні компоненти, які сформують чітку систему поглядів, практичних переконань, що ґрунтуються на загальнолюдських якостях: честі, совісті, правдивості, людяності.

Економізація професійного навчання і виховання містить такі основні елементи: вивчення основних напрям розвитку економіки незалежної України, економічних основ розвитку суспільства, вироблення нових поглядів на ринкові відносини, розвиток економічної свідомості та мислення, прагнення до оволодіння обраною професією; формування дбайливого ставлення до рідкісних економічних ресурсів; прищеплення навичок раціональної організації праці та економного використання бюджету часу, як навчального, так і особистого; виховання таких рис, як ініціативність, діловитість тощо.

Головним компонентом економізації професійного навчання і виховання є вдосконалення змісту економічної підготовки з урахуванням специфіки роботи вищої школи.

Економічна культура дає змогу спиратися у професійній діяльності на високоморальні зразки поведінки, інтегрувати раціональне, моральне, соціальне. Економізація на основі розвитку економічної культури стимулює прагнення особистості поєднувати власну вигоду з потребами суспільства, співвідносити короткотерміновий розрахунок із перспективним. Визначаючи готовність випускника вищого навчального закладу до майбутньої професійної діяльності, процес формування економічної культури потрібно розглядати в контексті соціально-економічної діяльності.

Навчально-виховний процес вищих навчальних закладах, орієнтований на формування економічної культури, допоможе сформувати такі професійні риси особистості:

- розвинуте економічне мислення, потребу в оновленні економічних знань;
- раціональну поведінку;
- почуття власника, дбайливого господаря;
- уміння прогнозувати економічні наслідки своїх рішень, діяльності (перспективний аналіз);
- економічно обґрунтоване ставлення до праці та її результатів;
- усвідомлення значення суспільної відповідальності;
- усвідомлення паритетності відносин між державою і суб'єктами господарювання (усвідомлення статусу платника податку, який не тільки зобов'язаний перераховувати платежі до бюджету, але й має право знати, як і на що витрачаються сплачені ним податкові кошти);
- прагнення до збільшення доходів, поліпшення якості життя, економічного розвитку;
- здатність брати участь у різноманітних видах економічної діяльності, пов'язаних з ринковою економікою;
- моральний вибір у ситуаціях, соціально-економічної діяльності.

Проведене дослідження підтверджує висновок про те, що економізація професійного навчання і виховання повинна формувати насамперед економічну культуру.

Удосконалення змісту дисциплін, які формують економічну культуру, сприяє посиленню уваги до ефективної економічної діяльності в суспільстві. З огляду на це економічна культура є необхідною складовою економічного суспільного розвитку. Вища школа покликана формувати адекватну модель економічної культури,

готувати майбутніх спеціалістів до якомога безболіснішої адаптації в ринковому середовищі, де життя людини певною мірою залежить саме від її здатності до продуктивної економічної діяльності. Сучасне високотехнологічне суспільство є необхідним середовищем для розвитку економізації професійного навчання і виховання. Економічна культура нинішнього українця в умовах інформаційного напряму розвитку суспільства формується, зважаючи на економічні імперативи: поділ усього суспільного виробництва на три сектори – первинний (сільське господарство), вторинний (промисловість) і третинний (сфера послуг) з переважним зростанням у майбутньому частки третинного сектору; домінування технологічних аспектів організації суспільного виробництва; будь-які соціальні процеси в сучасному суспільстві визначаються завершеними комплексними факторами виробництва: ендогенними, або внутрішніми (капітал, праця, земля) та екзогенними, або зовнішніми (організація виробництва та інноваційний процес).

Найважливішими умовами якісного формування в учнів готовності до фермерської діяльності є: педагогічна підтримка процесів рефлексії професійного становлення старшокласників, усвідомлення мотивів оволодіння необхідними фермерові вміннями; урахування вчителем різних аспектів нормативності й творчості, педагогічного впливу і саморегуляції в організації професійно спрямованої навчально-виховної діяльності старшокласників; забезпечення таких системних характеристик професійної підготовки школярів, як особистісно-розвивальна спрямованість (орієнтація на формування в учнів самоцінних знань і вмінь у сфері фермерського виробництва і самопідготовки до нього); інтегрованість системних і функціональних характеристик змісту професійної підготовки.

Вивчення різних підходів до розвитку економічної культури старшокласників загальноосвітніх шкіл в фермерській діяльності свідчить, що найефективнішим є шлях, пов'язаний з удосконаленням навчальної програми та профільним навчанням. Професійне навчання і виховання передбачає обґрунтований вибір традиційних і нових засобів, форм і методів економічної підготовки, які мають бути спрямовані на формування економічної культури.

Т. П. Пернарівська,
м. Київ

ТИПОВІ СИТУАЦІЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ У СИТУАЦІЯХ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН

У статті розкрито сутність міжособистісних відносин, охарактеризовано їхні типи; наведено узагальнені результати педагогічної діагностики прояву студентами дисгармонійних відносин, простежено кореляційні зв'язки між різними їхніми проявами.

Ключові слова: міжособистісні відносини, типи міжособистісних відносин, педагогічна діагностика.

Міжособистісні відносини – це суб'єктивні зв'язки, що виникають унаслідок фактичної взаємодії людей і супроводжуються різними емоційними переживаннями. Ці відносини формуються не лише в процесі безпосередньої взаємодії та спільної діяльності індивідів, позначаючись на її характері й

результатах, а й через особистісне ставлення до діяльності, інших людей, самих себе. Вони проявляються через оцінні судження, емоційні переживання і конкретну поведінку. Оцінний компонент міжособистісних відносин передбачає визначення людиною того, що їй подобається або не подобається у відносинах з іншими людьми. Емоційні переживання породжують певне на лаштування психіки партнерів взаємовідносин, а їхня поведінки відображає або визначає подальші перспективи продовження чи припинення співробітництва.

Міжособистісні відносини можна визначити як взаємну готовність партнерів до певного типу почуттів, домагань, очікувань і поведінки, яка реалізується у повсякденній взаємодії. Головними критеріями визначення типу міжособистісних відносин науковці вважають: глибину, рівень залучення особистості у відносини, міру вибірконості під час вибору партнера для встановлення відносин (кількість ознак, що є значущими для встановлення і відтворення відносин) [4].

У реальному житті люди відрізняються один від одного за способом взаємовідносин з оточуючими. Можна виокремити притаманні кожній людині певні стереотипи поведінки і характерний спосіб встановлення міжособистісних контактів, що постійно повторюються. Ці стереотипи вкорінюються в людині під впливом минулого досвіду і набувають прояву у способах мислення, сприйняття і поведінки. При цьому стійкість і жорсткість деяких навичок іноді утруднює її контакти з іншими людьми.

Типові ситуації поведінки у міжособистісних відносинах можна визначити як орієнтацію на людей, від людей, проти людей, прагнення зайняти позицію над людьми або під ними. Іншими словами, йдеться про готовність зближуватися з людьми, уникати їх, боротися з ними, домінувати над ними або підкорятися їм. Аналіз індивідуальних схем поведінки в контактах з тими чи іншими людьми дає змогу не лише схарактеризувати ці контакти, а й виявити недоліки, слабкі місця, що потребують коригування з метою наближення міжособистісних відносин до певного ідеалу, а саме – гармонійних відносин, тобто відносин, які ґрунтуються на взаєморозумінні та взаємоприйнятті.

Натомість, дисгармонія може бути визначена як неузгодженість, руйнування відповідності чомусь. Дисгармонія міжособистісних відносин пов'язана переважно з життєдіяльністю особистості в соціальному просторі. Однак переживання дисгармонії охоплює всі сфери людського буття; це суб'єктивне почуття неблагополуччя, індикатором якого у міжособистісних відносинах є напруга, конфліктність, агресивність, а також відчуження між суб'єктами відносин.

Під напругою у відносинах розуміють надмірну зосередженість на них (гіперрефлексія), підвищену стурбованість відносинами, які позначені нестійкістю і труднощами. Зазвичай суб'єкти відносин докладають зусиль для уникнення емоційного дискомфорту, незадоволеності. Напруга у відносинах може репродукувати конфронтацію, конфліктність, розрив відносин [3].

Конфліктність у міжособистісних відносинах може бути визначена як ситуація, в якій має місце суперечність між учасниками, яка проявляється в їхній протидії один одному (протистояння, суперництво) і супроводжується афективними проявами [2, с. 175]. Учасники конфлікту переживають її як значущу психологічну проблему, що вимагає розв'язання. Таке протистояння

викликає активність сторін, спрямовану на подолання суперечності, що виникла, і вирішення ситуації в інтересах обох або однієї сторони.

“Агресія” у перекладі з латини означає “напад”. Сьогодні це поняття пов’язується як із негативними емоціями, негативними мотивами (наприклад, бажання завдати шкоди), так і з негативними настановами і руйнівними діями. Агресія – це фізична або вербальна поведінка, спрямована на завдання комусь шкоди. Вона може проявлятися безпосередньо, коли людина з агресивною поведінкою не схильна приховувати її від оточуючих і вступає у відкриту конфронтацію з ким-небудь, висловлює стосовно нього погрози або проявляє агресивні дії. У міжособистісних відносинах під агресією розуміють тенденцію (бажання) підкорити собі інших, домінувати, набути контролю над ними [1].

Відчуження у відносинах проявляється у психологічній дистанції між людьми, це інтегральна характеристика міжособистісних відносин, що виявляється у “близькості – відчуженні” між людьми. “Близькість” суб’єктів відносин проявляється у довірі, взаєморозумінні між ними, у відсутності дисгармонії і конфліктів, суперечностей. “Відчуження” суб’єктів відносин – це відсутність довіри, розуміння, близькості, емоційна холодність між людьми.

З метою діагностики у студентів проявів типових ситуацій міжособистісних відносин використовували методику “Суб’єктивна оцінка міжособистісних відносин” (С. Духновський), яка спрямовувалася на виявлення напруги, відчуження, конфліктності та агресії як індикаторів дисгармонійної взаємодії, та “Опитувальник соціальної адаптованості особистості” (О. Посипанов).

Одержані результати дали змогу встановити наявність негативного взаємозв’язку між орієнтацією студента на самого себе та конформістю, що, на нашу думку, є цілком правомірним. Адже орієнтація на себе передбачає досягнення власного благополуччя, незважаючи на інших. Люди з такою спрямованістю (сукупність більш-менш усвідомлених настановлень і ціннісних орієнтацій у сфері міжособистісного спілкування, індивідуальна “комунікативна парадигма”, яка охоплює уявлення про сенс спілкування, його засоби, бажані й прийнятні способи поведінки) прагнуть до влади і суперництва, часом виявляють агресивність, намагаються за будь-яку ціну досягти своєї мети. Конформізм же, навпаки, передбачає настановлення на узгодження своїх думок і вербальних реакцій з іншими, готовність дотримуватися стандартів, норм і цінностей більшості. Людина, яка володіє цією спрямованістю, схильна до наслідування, легко піддається навіюванню, готова до компромісів. Водночас у ній поєднується відсутність бажання до справжнього розуміння партнера та бажання бути зрозумілою для нього.

Отже, студенти, орієнтовані на самих себе, характеризуються низьким рівнем конформності. Крім того, ці студенти схильні до прояву агресивності, тобто віддають перевагу дисгармонійним міжособистісним відносинам.

Результати досліджень засвідчили, що студенти, які орієнтовані на самих себе, і студенти, орієнтовані на спільну справу, також різняться рівнями стратегії конформності. Остання більшою мірою властива тим, хто налаштований на спільну справу. Пояснюємо це тим, що орієнтація на спільну справу передбачає співробітництво, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення спільної мети.

Також виявлено відмінності за рівнем стратегії конформності у групі студентів зі спрямованістю на спілкування та на справу. Більш характерною стратегією конформності є для тих, хто орієнтований на спілкування, що передбачає намагання за будь-яких умов підтримувати відносини з іншими, ніж для тих, хто спрямований на спільну діяльність. Але перша орієнтація доволі часто негативно позначається на виконанні конкретних завдань, що неприпустимо за спрямованості на спільну справу.

Відмінності у рівнях конформності груп студентів зі спрямованістю на самих себе та на спілкування пояснюються тим, що конформність більшою мірою властива спрямованості на спілкування. Тому студенти, орієнтуються на спілкування, прагнуть до підтримання відносин, вони легше змінюють свою поведінку й настановлення відповідно до стандартів інших, більшою мірою налаштовані на співробітництво, ніж ті, хто спрямований на самих себе. Отже, можна припустити, що студенти, орієнтовані на спілкування, характеризуються більшою адаптованістю. Остання ж відіграє важливу роль для встановлення та розвитку гармонійних відносин.

Підсумовуючи викладене, можна зробити висновок, що для формування у студентів готовності до гармонійних відносин важливо, по-перше, виявити типові для них ситуації поведінки у процесі міжособистісних відносин, а по-друге, винайти стратегії, які дадуть змогу подолати негативні стереотипи і зорієнтувати студентів на здобуття знань і вмінь, необхідних для встановлення і розвитку гармонійних міжособистісних відносин.

Список використаної літератури

1. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.
2. Куликов Л. В. Психология настроения / Л. В. Куликов. – СПб. : Речь, 1997. – 234 с.
3. Куликов Л. В. Руководство к методикам диагностики психических состояний, чувств и психологической устойчивости личности. Описание методик, инструкции по применению / Л. В. Куликов. – СПб. : Речь, 2003. – 81 с.
4. Психология общения : Энциклопедический словарь / [под общ. ред. А. А. Бодалева]. – М. : Когито-Центр, 2011.

Л. В. Повалій,
м. Київ

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СІЛЬСЬКИХ СТАРШОКЛАСНИЦЬ

У статті проаналізовано результати дослідно-експериментальної роботи з проблеми професійного самовизначення сільських старшокласниць; висвітлено основні напрями науково-методичного забезпечення роботи педагога з учнями і батьками з окресленого питання.

Ключові слова: професійне самовизначення, сільські старшокласниці, педагогічні умови.

Проведений теоретичний аналіз досліджень з проблеми професійного самовизначення та результатів констатувального експерименту дав підстави для визначення педагогічних умов підвищення ефективності формування професійного самовизначення сільських старшокласниць, які полягають у:

дотриманні особистісно орієнтованого та гендерного підходу до організаційно-методичного забезпечення роботи школи з підготовки сільської родини стосовно професійного самовизначення сільських старшокласниць; урахуванні інтересів, нахилів, здібностей сільських старшокласниць; урахуванні виховних особливостей сучасних сільських сімей стосовно місця проживання.

Організуюючи формувальний експеримент дослідження, ми брали до уваги також результати анкетування дівчат-старшокласниць та їхніх батьків щодо доцільності проведення курсу занять для учнів та батьків “Обираємо майбутню професію”.

Результати анкетування, проведеного у процесі констатувального етапу дослідження, свідчать про те, що учні 8–9 класів сільських шкіл, а також їхні батьки потребують кваліфікованої допомоги у майбутньому професійному самовизначенні. Так, 89,5 % опитаних відповіли, що хочуть вивчати запропонований курс “Обираємо майбутню професію”, 90,8 % визначили, що їм необхідна допомога у вирішенні проблеми вибору свого професійного майбутнього. Оскільки вважаємо, що вибір професії – це моральне рішення, від якого залежить майбутнє самої особистості і суспільства, опрацьовували результат анкетування, пов’язаний із визначенням сенсу життя у процесі професійного самовизначення особистості. Так, вивчаючи професійні наміри школярів, констатували, що у відповідях старшокласниці с. Пархомівка на першому місці – “задоволеність працею”, на другому – “матеріальний добробут”, на третьому – “суспільна значущість професії”. Більш “меркантильними” виявилися старшокласниці с. Крюківщина (передмістя Києва), у більшості відповідей яких (до 62 %) переважали мотиви побутового характеру. Наприклад, “хочу заробляти багато грошей, а ким бути – мені однаково”, “мрію комфортно жити” тощо. Тому в роботі з ученицями ми вважали за доцільне насамперед виховати у них уміння об’єктивно оцінювати як свої можливості, так і реальні можливості сім’ї, спираючись на знання, отримані ними під час вивчення курсу. До цього процесу долучали батьків, які передавали старшокласницям власний життєвий досвід.

Пропонований курс містив дев’ять занять для старшокласників (із залученням батьків) з професійного самовизначення. Зважаючи на те, що найоптимальнішим у навчанні є поєднання теорії з практикою, ознайомлення з теоретичними положеннями ми поєднували з практичними тренінгами. Кожне заняття складалося з трьох частин: теоретичної, практичної і самостійної у вигляді завдань для старшокласників; містило рекомендовану літературу для вчителів по роботі з дітьми та батьками з означеної проблеми.

Оскільки професійне самовизначення є узгодженням можливостей людини з професією, цей процес складний, багатогранний, побудований на суперечностях. Завдання навчальних закладів, зокрема школи, полягає у створенні педагогічних умов, спрямованих на подолання таких суперечностей. Розглядати його необхідно не з позиції “управління” процесом вибору професії, що було притаманним тоталітарній педагогіці, а як коректний педагогічний супровід розвитку здатності старшокласників до усвідомленого вибору професії.

З метою виявлення динаміки у рівнях сформованості професійного самовизначення сільських старшокласниць було проведено два контрольні зрізи:

перший на початку експериментальної роботи на рівні констатації (початковий) та другий після формувального етапу експерименту (завершальний).

Динаміка сформованості у сільських старшокласниць ГПС (готовності до професійного самовизначення) в експериментальній і контрольній групах до та після формувального експерименту подана в таблиці 1. Як свідчать експериментальні дані, певне зростання кількості старшокласниць з високим і середнім рівнями ГПС відбулося в обох групах. Проте динаміка в контрольній групі є менш вагомою порівняно з експериментальною. Адже загальний приріст кількості старшокласниць з високим (+10,3%) і середнім (+15,5%) рівнями ГПС в експериментальній групі суттєво перевищив кількість старшокласниць з високим (+ 3,8 %) і середнім (+5,6 %) рівнями в контрольній групі.

Таблиця 1

Динаміка сформованості у сільських старшокласниць ГПС в експериментальній і контрольній групі до та після формувального експерименту (у відсотках)

Рівні сформованості ГПС	Динаміка сформованості у старшокласниць ГПС						Різниця динаміки (ЕГ–КГ)
	ЕГ			КГ			
	до експ.	після експ.	дина-міка	до експ.	після експ.	дина-міка	
Високий	13,5	23,8	+10,3	14,1	17,9	+3,8	+6,5
Середній	22,2	37,7	+15,5	19,8	25,4	+5,6	+9,9
Низький	64,3	38,5	-25,8	66,1	56,7	-9,4	-16,4

Результати застосованої методики засвідчили, що відбулися позитивні зрушення як у професійному самовизначенні дівчат-старшокласниць, так і в їхньому світосприйнятті, а, отже, підвищився рівень сформованості професійного самовизначення дівчат старшого шкільного віку з означених родин.

Внаслідок проведених позаурочних занять нами було зафіксовано помітні зміни у взаєминах учасників експериментальної групи з батьками у сім'ях, що позитивно вплинуло на участь та допомогу батьків у професійному виборі своїх дітей.

Зазначимо, що кожна школярка мусила пройти свій шлях до порозуміння з батьками та прийняття ситуації, що склалася в сім'ї. Саме цей шлях сприяв усвідомленню сімейних цінностей.

Заняття зі старшокласницями уможливили співставлення дівчатами цінностей своєї сім'ї із загальнолюдськими, прийняття сімейних цінностей як особистісно значущих та самовизначення в майбутньому щодо власної сім'ї. На кінець експерименту 29 % дівчат з експериментальної групи відзначили, що вони почали частіше замислюватися над сімейними цінностями та проектувати своє сімейне майбутнє, у той час як із контрольної – лише 13 %.

З'ясовано, що в учасників експериментальної групи відбулися позитивні зміни у взаєминах з дорослими. Старшокласниці почали будувати взаємини з дорослими на партнерській взаємодії, зникли агресія та образи, нечемний стиль спілкування переріс у конструктивні взаємини, які визначалися прийняттям

відповідальності на себе, усвідомленням власного обов'язку щодо батьків (у середньому 38 %, у контрольній групі в середньому 24 %).

Відзначимо, що на початок експерименту значна частина його учасників мала неадекватний погляд на вирішення життєвих проблем, особливо матеріальних. На кінець експерименту дівчата-старшокласниці зазначили, що завдяки проведеним заходам вони по-іншому почали оцінювати життєві негаразди та матеріальне становище своєї сім'ї. Це змінило їхню поведінкову стратегію щодо конфліктів, кризових ситуацій у сім'ї, матеріального забезпечення та погляди стосовно власних витрат.

Проведена експериментальна робота дала змогу старшокласникам експериментальної групи побачити розмаїття поведінкових стратегій, варіантів вирішення проблеми, а завдяки цьому навчитися гнучкості поведінки та розумінню того, що безвихідних ситуацій не буває. Так, на початок експерименту адекватна реакція в нестандартних ситуаціях була властива в середньому 9 % учасникам експериментальної групи (порівняно з 8% в контрольній), на кінець експерименту склала 19 % в експериментальній групі (порівняно з 10 % в контрольній).

Порівняльний аналіз початкового та кінцевого зрізів дає можливість стверджувати, що учасники експериментальної групи почали адекватніше дивитися на життя та сімейні проблеми, у той час як представники контрольної групи вирізнялися певною інфантильністю поглядів.

Отже, результати формувального етапу експериментальної роботи дали змогу констатувати, що апробація методики формувального експерименту (курс занять для старшокласниць "Обираємо майбутню професію") сприяла актуалізації процесу отримання знань старшокласницями з різних сфер діяльності людини про світ професій; формуванню позитивного ставлення до професійної діяльності як загальнолюдської цінності та прикладної спрямованості навчання стосовно своєї майбутньої професійної діяльності; формуванню позитивної, довірчої атмосфери в сім'ях учнів, поліпшенню батьківсько-дитячих взаємин тощо.

Таким чином, дослідження педагогічних умов формування у сільських старшокласниць готовності до професійного самовизначення виявилось ефективним, що підтверджено результатами статистичної обробки даних нашої дослідно-експериментальної роботи.

А. К. Солодка,
м. Київ

СИСТЕМА КРИТЕРІЇВ І ПОКАЗНИКІВ ГОТОВНОСТІ УЧАСНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ДО КРОСКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Стаття акцентує на залежності процесу кроскультурної взаємодії від особистісних характеристик його учасників, що фіксуються у готовності особистості до здійснення кроскультурної інтеракції.

Ключові слова: кроскультурна взаємодія, кроскультурна інтеракція.

Кроскультурна взаємодія виступає принципово новою формою культурного синтезу, обміну культурними освітніми практиками.

Визначення кроскультурності як нової ідентичності людини в полікультурному середовищі актуалізує значення кроскультурної взаємодії як формувального фактору аксіосфери освіти, який продукує систему моральних цінностей, що виступає механізмом обміну ідеями, знаннями, їх поширенням та впровадженням у практику освітнього процесу.

Теоретичний аналіз кроскультурної взаємодії веде до розуміння того, що сторони інтеракції повинні володіти певними характеристиками, які сприятимуть її здійсненню. М. Бенет, Р. Стагнер, А. Річ та Д. Мацумото досліджували проблему особистісних особливостей суб'єктів кроскультурних взаємодій [1–4]. Спільним є те, що усі вони намагаються дати визначення особистості, орієнтація та бачення світу якої переходять за межі її власної культури. Це особистість, котра розуміється на множинності реальностей, уособлює процес самоверифікації, що ґрунтується на усвідомленні як універсальності людського існування, так і відмінності культурних форм.

Ціллю статті є визначити особистісні характеристики, які фіксуються у готовності особистості до здійснення кроскультурної взаємодії.

Виокремивши, для розуміння суті проблеми дослідження, готовність до кроскультурної взаємодії як його головну характеристику, можна визначити такі критерії кроскультурної взаємодії учасників педагогічного процесу: продуктивна участь (кроскультурна компетентність), позитивна взаємодія (кроскультурна толерантність), сумісність з іншокультурним середовищем (здатність до культурної трансформації, адаптації), полісуб'єктна взаємодія (спілкування на тотожних суб'єктних позиціях).

Ефективна кроскультурна взаємодія виступає одночасно умовою та продуктом функціонування кроскультурної компетентності особистості (продуктивної участі). У цьому дослідженні кроскультурна компетентність розуміється як інтегральна особистісна якість, яка характеризується синтезом спеціальних знань (лінгвокультурологічних, соціокультурних, психологічних), умінь (вербальних, невербальних і комунікативних паравербальних), соціально-ціннісної поведінки згідно з іншомовними нормами та цінностями (володіння механізмами імітації, ідентифікації, стереотипізації, узагальнення) і ціннісних орієнтацій на іншомовну культуру.

Формування кроскультурної компетентності нерозривно пов'язане з розвитком кроскультурної толерантності (позитивної взаємодії). Можна визначити такі риси толерантної особистості: гуманність, рефлексивність, волелюбність, відповідальність, упевненість у собі, самовладання, варіативність, перцептивність, гнучкість, емпатія, некатегоричність суджень.

У процесі кроскультурної взаємодії його учасникам необхідно досягнути відповідності (сумісності) новому культурному середовищу. Здатність до культурної трансформації, адаптації (сумісність з іншокультурним середовищем) виступає наступним критерієм готовності до кроскультурної взаємодії.

Успішність адаптації залежить від наявності у структурі особистості таких показників, як інтелектуальна ініціатива, готовність до змін, індивідуальний досвід перебування в іншокультурному середовищі, рівень кроскультурної сенситивності, свідомо міжкультурна селективність.

Учасники педагогічної взаємодії можуть бути представлені як суб'єкти міжнародного освітнього простору, в рамках якого кожен з них виступає взаємозалежним і взаємообумовленим. Кроскультурна інтеракція розглядається як багатовимірне (багаторівневе, різноскероване) смислове діалогічне спілкування у просторі освіти з ціллю залучення його учасників до діалогічних цінностей. Вона фіксує спілкування суб'єктів освітнього процесу на соціокультурному, міжособистісному і внутрішньоособистісному рівнях та виступає механізмом корекції їхньої поведінки. Тому полісуб'єктність взаємодії, як критерій готовності до кроскультурної інтеракції, по-перше, виступає умовою, по-друге – передумовою здійснення кроскультурної взаємодії, по-третє – засобом кроскультурної освіти.

Таким чином, у контексті дослідження кроскультурна взаємодія учасників педагогічного процесу розглядається як педагогічний феномен, специфіка якого полягає у діалозі між суб'єктами педагогічного процесу, у кроскультурному спрямуванні навчання, яке веде трансформації змісту та форми навчального процесу. Під суб'єктністю у взаємодії учасників педагогічного процесу розуміють розвиток не лише полісуб'єктності студента, а й, насамперед, суб'єктності викладача, яка є умовою розвитку студента.

Наведений аналіз критеріїв та показників готовності до кроскультурної взаємодії уможливорює їх систематизацію на основі гносеологічного, аксіологічного і праксеологічного факторів та характеризувannya її рівнів.

Запропонована критеріальна-факторна структура готовності дає змогу перейти до розгляду концептуальних підходів з формування готовності до кроскультурної взаємодії та до оцінювання її ефективності.

Список використаної літератури

1. Bennet M. Basic concepts of intercultural communication. Selected Readings. – Boston, London : Intercultural Press, 1998. – 273 p.
2. Matsumoto D. The Handbook of Culture and Psychology. – New York : Oxford University Press, 2001. – 458 p.
3. Rich A. L. A Model of Intercultural and Interracial Communication [microform] [Washington, D.C.]: Distributed by ERIC Clearinghouse, 1971. – 22 p.
4. Stagner R. Egocentrism, ethnocentrism, and altocentrism: factors in individual and intergroup violence // *International Journal of Intercultural Relations*, Volume 1, issue 3, 1977. – P. 9–29.

К. В. Тараненко,
м. Київ

РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ МИЛОСЕРДЯ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті наведено дані результатів констатувального експерименту щодо визначення стану рівнів сформованості милосердя у старших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: милосердя, прояви милосердя, добродійні вчинки.

Завданням сучасного виховного процесу є засвоєння школярами духовних і загальнолюдських цінностей, важливе місце серед яких посідає милосердя – співчутлива і дієва любов, вміння співпереживати, виявляти дієву участь і турботу.

Милосердя визнається однією з головних чеснот людини та є важливою компонентою концепцій справедливості й моральності у відносинах між людьми.

Важливості виховання милосердя як ціннісної людської чесноти присвячено праці класиків педагогічної думки Я. Коменського, Я. Корчака, Ж-Ж. Руссо, І. Песталоцці, В. Сухомлинського, К. Ушинського.

Питанню дієвого прояву милосердя, його практичному втіленню приділяють значну увагу сучасні науковці і практики у галузі соціальної педагогіки: Т.Алексєєнко, О.Безпалько, І.Бех, Т.Журавель, І.Зверєва, А.Капська, Г.Лактіонова, Т.Лях, Г.Постолук, С.Харченко, А.Ярошенко.

Милосердя – моральне почуття, що належить до ціннісних етичних характеристик, вищий прояв людського співчуття, що передбачає любов до людей, тварин, природи, готовності до вчинку, діяльну безкорисливу допомогу тим, хто має в цьому потребу. Милосердя як чеснота ґрунтується на поважанні достоїнств іншої людини, доброзичливості, чуйності, турботі та активній допомозі [2, с. 85].

Соціальна педагогіка розглядає милосердя у його практичному прояві, що виявляється в реалізації особистісної позиції через конкретну практичну дію: духовну і матеріальну допомогу сиротам, вдовам, хворим, людям похилого віку, самотнім, людям з обмеженими можливостями, особам, яким перебувають у місцях позбавлення волі та інших і сприяє вирішенню конкретних задач суспільства і засвоєнню особистістю позитивного досвіду громадської співучасті.

Метою статті є висвітлення результатів констатувального експерименту щодо визначення стану рівнів сформованості милосердя у старших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів.

Експериментальна база: Ірпінська спеціалізована школа з поглибленим вивченням економіки та права № 2 Київської області та навчальні заклади м. Одеси: НВК № 49, ЗОШ № 52, ЗОШ № 47.

Констатувальним експериментом було охоплено 216 учнів 7–8-х класів. З них учнів 7 класів – 78 осіб (хлопців – 36, дівчат – 42); учнів 8 класів – 138 осіб (хлопців – 60, дівчат – 78). Усього хлопців – 96 осіб, дівчат – 120 осіб.

На виконання завдань констатувального експерименту було використано діагностичні методики: анкетування, опитування, міні-твори, методика незакінчених речень, інтерв'ю, методика діагностики емпатії за А. Меграбяном і Н. Епштейном [3, с. 110–113].

Вивчивши та проаналізувавши результати досліджень, ми отримали можливість діагностувати рівень знань старших підлітків про милосердя, його сутність, прояви, особистісне ставлення до милосердя учасників експерименту та виявити наявність у них досвіду практичного прояву милосердя і добродійних вчинків.

За результатами анкетування встановлено: необхідність милосердя у відносинах між людьми усвідомлюють більшість опитуваних. На запитання анкети: “Чи необхідне милосердя?” ствердно відповіли 88 % учасників експерименту, 8 % – відповіли ні, 4 % – відповіли “не знаю”. Однак, необхідність жити за законами милосердя усвідомлюють лише 60 % респондентів. На запитання “Чи потрібно сьогодні жити за законами милосердя?” так відповіли

60 % опитуваних, не завжди – 14 %, ні – 14 %, не знаю – 12 %. На запитання “Як ти розумієш поняття милосердя?” 15 % опитуваних відповіли, що це безкорислива допомога тим, хто її потребує, 43 % розуміють милосердя як надання незначної допомоги, 20 % – як гарне ставлення до людей, тварин, співчуття, чуйність, 23 % – не змогли пояснити значення милосердя.

У результаті визначенні розуміння учасниками експерименту понятійного значення милосердя, виявлено, що 15 % учнів мають чітко сформовані поняття про милосердя та усвідомлюють, що милосердя виявляється у вчинках. Учні розуміють милосердя, як “одне з найкращих почуттів людини, здатність допомогти людині, не сподіваючись на винагороду”, “здатність людини безкорисливо допомагати іншим”, “готовність допомогти, пожертвувати собою заради когось”, “уміння співпереживати, допомогти людині в тяжку хвилину”, “готовність поділитися останнім заради іншої людини”.

63 % учнів визначають милосердя як позитивні якості людини. У їхніх відповідях в розумінні милосердя переважають його емоційні прояви: “сонце в твоєму серці” “почуття любові до оточуючих”, “ввічливе ставлення однієї людини до іншої”, “милосердя – це почуття”, “милосердя – це доброта”, “це коли одна людина співчуває іншій людині”.

23 % учнів вважають, що милосердя нині час не існує, та у своїх відповідях зазначають: “у наш час важко бути милосердним. Зараз такий час, що про свою доброту можна пожалкувати”; “ми всі мешкаємо у світі егоїзму”; “в наш час немає милосердя”; “милосердя дуже добре, але в наш час цього ніхто не розуміє”; “у наш час про милосердя ніхто не думає”; “бути милосердним у нашому жорстокому світі неправильно. Якщо ти сам за себе не постоїш, то ніхто тобі не допоможе. Милосердя немає”; “у нашій країні таке слово дуже рідкісне”; “милосердя – це доброта, але в наш час її немає”; “бути милосердним у нашому світі неможливо і навіть неправильно. Як бути милосердним, якщо всі, навіть вчителі, завучі, директори, міністри, кожен без винятку, думають тільки про себе і про гроші, гроші, гроші!!!”.

Для того, щоб проаналізувати, наскільки визначення учнями себе як милосердної людини співвідноситься з їхнього готовністю до практичного прояву милосердя, ми зіставили відповіді на запитання: Чи притаманне тобі милосердя? Чи готовий ти відмовитися від власних інтересів для допомоги іншій людині? Чи допоможеш ти незнайомій людині?

На запитання “Чи притаманне тобі милосердя?” відповіли “так” – 53 %, “не завжди” – 13 %, “ні” – 9 %, не визначилися – 25 %. На запитання “Чи готовий ти відмовитися від власних інтересів для допомоги іншій людині?” “так” відповіли – 35 %, “не завжди” – 16 %, “ні” – 26 %, не визначилися – 23 %. На запитання “Чи допоможеш ти незнайомій людині?” відповіли “так” – 32 %, “не завжди” – 22 %, “ні” – 29 %, не визначилися – 17 %.

Порівняльний аналіз показав, що 53 % підлітків вважають себе милосердними людьми, але відмовитися від власних інтересів для допомоги іншим готові лише 35 % респондентів, допомогти незнайомій людині готові ще менше учнів – усього 32 %. Подібні результати пов’язані із поверхневим тлумаченням учнями поняття милосердя. В їхньому розумінні бути

милосердним – означає бути хорошою, ввічливою людиною, добре ставитися до оточуючих, але не передбачає практичного прояву у конкретних вчинках.

Щоб виявити, які форми практичного прояву милосердя, доброчинної допомоги відомі учасникам експерименту, ми поставили запитання: Як на практиці ти можеш виявити своє милосердя? Учні відповіли так: “надати необхідну допомогу” – 25 %, “по-різному” – 8 %, “співчуттям” – 4 %, “зібрати гроші” – 5 %, “узяти участь у благодійній акції” – 3 %, “ніяк” – 11 %, “не знаю” – 44 %. Серед практичних проявів допомоги учні найчастіше називають: “дати гроші тому, хто просить милостиню на вулиці”, “поступитися місцем у транспорті інваліду чи людині похилого віку”, “перевести через дорогу людину похилого віку”, “допомогти донести речі, сходити в магазин”, “принести непотрібні речі до школи, коли в школі проводиться акція зі збирання речей для шкіл-інтернатів”, “узяти участь у доброчинній ярмарці”. Щодо допомоги тваринам, наводять такі приклади: “не вбивати тварин”, “нагодувати тварину”, “забрати бездомну або поранену тварину додому, знайти їй господаря або віднести до притулку для тварин”, “підлікувати”, “відвідати притулок для тварин”.

З отриманих відповідей можна зробити висновок, що старші підлітки не мають чіткого уявлення про дієві прояви милосердя, у них недостатньо досвіду для надання ефективної доброчинної допомоги. Приклади допомоги, які називають учні як прояви милосердя, найчастіше мають ситуативний характер та скоріше є якостями вихованої людини, а не доброчинною допомогою. Особливо це стосується до форм надання допомоги людям. Щодо допомоги тваринам, підлітки називають дієвіші приклади допомоги. Але у жодній анкеті не було наведено прикладів допомоги природному довкіллю, збереження культурних надбань.

Отже, ми бачимо, що милосердя до тварин у підлітків домінує і властиве майже всім опитаним. Люди викликають менше співчуття, ніж тварини. Для обґрунтування своєї позиції учні зазначають: “Не люблю людей”, “Майже на кожному кроці люди поведуться гірше, ніж тварини”, “Люди вбивають тварин”, “Люди часто бувають гірші тварин”, “Моє милосердя виявляється лише до тварин, тому що тварини вірні, а люди можуть зрадити”.

Серед опитаних підлітків наявність досвіду надання допомоги людям є надзвичайно низьким. Усього 6 % підлітків мають такий досвід. Однак досвід допомоги бездомним тваринам мають майже всі підлітки – 96 %.

На запитання “Чи є в тебе досвід надання допомоги людям, які потребують?” відповіли “так” – 6 %, “ні” – 74 %, без відповіді – 20 %. На запитання “Чи є в тебе досвід надання допомоги бездомним тваринам?” відповіли “так” – 96 %, “ні” – 4 %.

За результатами дослідження визначено рівні сформованості у старших підлітків милосердя: високий рівень становить – 6 %, середній рівень – 23 %, пасивно-виконавський рівень – 21 %, низький рівень – 50 %.

Проведений констатувальний експеримент засвідчив, що, на жаль, більшість старших підлітків не має чіткого уявлення про милосердя, його прояви, їхня мотивація до здійснення милосердних, доброчинних вчинків знижена. У старших підлітків майже відсутній досвід надання допомоги людям. Серед форм надання доброчинної допомоги учням відома лише незначна їх

частина. Отримані дані показують, що учні не готові ініціювати проведення доброчинних заходів. Найчастіше вони можуть долучитися до вже організованої акції чи заходу, але самому зініціювати доброчинну дію – серед усіх респондентів такого бажання не виявив ніхто. Виходячи із результатів констатувального експерименту, можна припустити, що у старших підлітків переважають зовнішні, а не внутрішні моральні мотиви.

На нашу думку, низький рівень уявлень про милосердя і доброчинність пов'язаний з недоліками виховної роботи серед учнівської молоді щодо формування в них милосердя, роз'яснення його сутності та практичних проявів, відсутністю досвіду організації доброчинної діяльності в навчальних закладах та залучення до такої діяльності учнівської молоді.

Список використаної літератури

1. Анненков В. П. Особливості формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді / В. П. Анненков. – К., 1999. – 138 с.
2. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи / В. О. Білоусова. – К., 1997. – 192 с.
3. Козляковський П. А. Загальна психологія : навч. посіб. : в 2 т. – 2-ге вид., доп. і переробл. / П. А. Козляковський. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. – 240 с.
4. Соціальна педагогіка : словник-довідник / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. – Вінниця : Планер, 2009. – С. 468.

О. П. Третяк,
м. Київ

СУТНІСТЬ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкрито сутність поняття “ціннісне ставлення до людини”, визначено базові моральні цінності (людяність, гідність, толерантність, відповідальність, справедливість).

Ключові слова: базові моральні цінності, ціннісне ставлення до людини.

Інтерес до проблеми виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів виявився на тлі демократичних перетворень в Україні, зорієнтованості на гуманістичні цінності і гуманістичну мораль, згідно з якими людина визнається найвищою цінністю, що має право на реалізацію своїх сутнісних сил. Таке розуміння людини як мети, а не як засобу є підґрунтям ціннісного ставлення до неї. Особливо таке виховання актуальне у початковій ланці школи, коли, на основі засвоєних гуманістичних цінностей, формується ставлення дитини до себе та до інших людей.

Вивчення проблеми виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів передбачає визначення базового поняття дослідження.

З огляду на це інтерес для нашого дослідження становлять педагогічні погляди В. Білоусової, яка у ставленні до іншої людини виокремлювала гуманізм (визнання цінності іншої людини, цінності життя, дбайливість, захист) і антигуманізм (байдужість, нехтування, ненависть, мізантропія). “Якщо людина – мета, то визначальними у ставленні до неї є довіра, доброзичливість, повага,

толерантність. Якщо ж людина засіб, то її лише використовують, спустошують і відкидають як непотрібну річ” [1, с. 95]. Зокрема, вчена розглядала ціннісне ставлення до людини у контексті гуманізації відносин, культури людських відносин, де людина виступає одночасно суб’єктом і об’єктом, тобто ставлення до інших людей і до себе посідає стрижневе місце у характері кожної людини. Організація педагогічного процесу розглядається нею як цілісна динамічна сукупність суб’єкт-суб’єктних взаємодій педагога і школяра, дітей на основі гуманістичної моралі, діалогічної культури і співтворчості [1, с. 110].

Ідеї В. Білоусової набули розвою і підтвердження у дослідженнях В. Киричок, яка звернула увагу на зв’язок ціннісного ставлення до людини з потребами, мотивами, емоційними процесами і почуттями. Окрім того, ціннісне ставлення до людини виконує ряд функцій: регуляторну (регулює міжособистісні стосунки), оцінну (оцінювання з точки зору потреби, корисності, прийнятності), емоційну (сприяє вираженню почуттів, спонукає до рефлексії), діяльну (виявляється у конкретних вчинках і діях). На думку вченої, “ціннісне ставлення до іншої людини – основа гуманного ставлення, позитивно-активне діяльне міжособистісне взаємовідношення, що ґрунтується на повазі до людського життя, усвідомленні його недоторканості, визнанні його найвищою цінністю. Воно проявляється у постійному дотриманні гуманістичних принципів, норм і вимог у взаєминах з людьми, а також в альтруїстичному характері переживань і почуттів; визнанні потреб та інтересів іншої людини, її права на позитивне волевиявлення; орієнтації на позитивне в людях; здатності до морального вдосконалення; постійній спрямованості на іншу людину, повазі її гідності; доброзичливості, довірі, співчутті, співпереживанні, доброти, своєчасній допомозі, доброчесності й милосерді; переживанні глибокого задоволення від безкорисливого піклування про людей; терпимості й толерантності до інших моральних поглядів” [2, с. 991].

Російський педагог Н. Щуркова здійснила спробу осмислення ціннісного ставлення до іншої людини у практичній діяльності педагога. На її думку, поняття “Я” та “Інший” є взаємопов’язаними, а такі моральні якості, як чесність, порядність, вірність відображають ціннісне ставлення до людини і свідчать про визнання людської гідності. Виходячи з цього, Н. Щуркова радить педагогам донести до дітей, що “Інший” є нашим віддзеркаленням; пізнання себе відбувається також завдяки “Іншому”; ставлення до іншої людини виступає критерієм самооцінки; визнання власної свободи і свободи іншого тощо. Забезпечити таке виховання може “організація виховного процесу на основі колективно-продуманих і прийнятих всіма членами колективу норм і правил поведінки, у результаті чого формуються позитивні поведінкові традиції, тобто реалізується етична поведінка у ставленні до іншого “Я” [3, с. 80].

Ціннісне ставлення до людини визначається базовими гуманістичними цінностями, серед яких найважливішими є людяність, гідність, справедливість, толерантність, відповідальність, що відображають розмаїття людських взаємовідносин і ставлень.

Людяність є важливою моральною цінністю, яка визначає гуманне ставлення особистості до себе і до іншої людини. Людяність є мірою людського

в людині, її прагнення до гуманістичного ідеалу, усвідомлення свого буття з точки зору моральності, готовність послуговуватися моральними цінностями у власній поведінці, протистояння злу, аморальності і насиллю. Людяність не є даною від народження, а культивується особистістю самостійно у процесі життя через турботу про інших, співчуття, співрадість, любов до рідних, учителів, друзів, безкорисливу допомогу і розраду, що є особливо важливим у молодшому шкільному віці. Російський вчений О. Суворов у статті “Сенс життя” доводить, що необхідною умовою виховання людяності у дітей є самореалізація їхніх сутнісних сил, яка дає змогу у практичній діяльності не лише піднятися до моральних цінностей, інтеріоризувати їх, а й виробити власні цінності, тобто стати творцем самого себе, покращити довкілля тощо. Людяність визначає ставлення до іншої людини як до мети, а не як засобу.

Виховання ціннісного ставлення до людини неможливе без поваги її *гідності*. Гідність – особливе моральне ставлення людини до себе, що виявляється в усвідомленні своєї самоцінності і моральної рівності серед людей; ставлення до людини, в якому визнається її безумовна цінність. Основні ознаки і прояви поваги до людини та її гідності – це: бажання виявляти повагу до людини, вимогливість у ставленні до себе та інших, емоційне переживання власної гідності, визнання прав кожної людини, уміння об’єктивно оцінювати себе (самокритичність) та інших, уміння проявляти повагу до інших людей та до себе, уміння відстоювати власну гідність моральними засобами, визнавати чужі заслуги. Але ми нерідко спостерігаємо, як дитині молодшого шкільного віку важко вирішувати конфлікти, не сперечаючись, без образ, гідно відстоювати свою позицію, визнавати свої помилки, протистояти приниженню власної гідності, захищати тих, хто цього потребує.

Справедливість характеризує людські стосунки і визначає певний порядок життя дитини в дитячому колективі, сім’ї, визнання її гідності тощо. Справедливість передбачає неупереджену, об’єктивну оцінку відповідних знань, умінь і навичок молодших школярів та відображає співвідношення між їхніми правами і обов’язками. Важливим виявом справедливості щодо молодших школярів є відсутність любимчиків у класів, рівні стосунки вчителя з усіма дітьми та доцільне й обґрунтоване використання стимулюючих методів (заохочення, похвала, зауваження, покарання тощо). В. Сухомлинський пояснював несправедливе ставлення до дітей педагогічним невіглаством самого вчителя, яке починається там, де “вчитель, не розуміючи духовного світу дитини, намагається перетворити дитячу беззахисність на клітку, куди він заганяє маленьку пташку, роблячи з неї те, що йому здається корисним і потрібним” [4, с. 617]. Справедливість у молодшому шкільному віці пов’язується з дотриманням правил поведінки, моральних норм, етикету, чесністю, правдивістю тощо.

Толерантність характеризується здібністю ставитися з терпінням до інтересів, переконань, вірувань, звичок і поведінки оточуючих. Толерантна людина завжди виявляє ціннісне ставлення до людини незалежно від її переконань, віросповідання, національної приналежності. “Складовими толерантності можна вважати такі особистісні моральні якості, як доброзичливість, повага, чуйність, тактовність, делікатність, великодушність

тощо. Ці якості пов'язані з емпатійністю людини її здатністю до співпереживання і співчуття” [5, с. 11]. Толерантність передбачає гуманне ставлення до людей з різним світоглядом і упереджує будь-які конфлікти між людьми. Толерантна людина завжди зважає на думки інших, не насміхається і не кривдить інших (представників інших етносів, релігій, людей з фізичними вадами тощо), є запорукою успішного самовираження і самореалізації особистості, що сприяє підняттю і перетворенню її на найвищу цінність.

Важливим показником ціннісного ставлення до людини виступає *відповідальність*, що характеризує ставлення до іншого, урахування його потреб, ставлення до обов'язків. У молодших школярів відповідальність виховується з опорою на їхній самостійний вибір, бажання брати на себе і виконувати обов'язки, додержувати даного слова. Бути відповідальним означає переживати власну значущість, усвідомлювати свою корисність для інших, можливість щось зробити для оточуючих, а також передбачати можливі наслідки своїх дій, у тому числі негативні. Молодші школярі своєю відповідальною поведінкою підкреслюють свою небайдужість до інших, повагу до вчителя, батьків, однолітків. Натомість, безвідповідальність це непродумані дії, які “здійснюються як-небудь, без урахування наслідків для себе та інших. Безвідповідальність завжди пов'язана з байдужістю та легковажністю чи надмірною самовпевненістю, а часто – і тим, і іншим” [6, с. 234]. Виховання ціннісного ставлення до людини передбачає відповідальне ставлення до себе та інших і є базовою цінністю.

Зазначені базові моральні цінності визначають ціннісне ставлення до людини, а також визначають основні напрями виховання молодших школярів.

Таким чином, аналіз педагогічної науки і практики дав змогу зробити висновок, що *ціннісне ставлення до людини у молодших школярів* – це уявлення, усвідомлення та визнання людини найвищою цінністю, що спонукає дітей до відповідних моральних вчинків та проявляється у повазі її гідності, людяності, справедливості, толерантності, відповідальності. Тоді як *вихованість ціннісного ставлення до людини у молодших школярів* є результатом цілісного виховного впливу, спрямованого на збагачення кола етичних знань, уявлень, переконань, які через моральні переживання і гуманістичні мотиви реалізуються у відповідних вчинках.

Список використаної літератури

1. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи : монографія / Валентина Олександрівна Білоусова – К. : ІЗМН, 1997. – 192 с.
2. Киричок В. А. Ціннісне ставлення / В. А. Киричок // Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 991.
3. Золотухина-Аболина Е. В. Современная этика : учебное пособие [для студентов вузов] / Елена Всеволодовна Золотухина-Аболина. – М. : ИКЦ “МарТ”, Ростов н/Д : Издательский центр “МарТ”, 2005. – 416 с.
4. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 1. – С. 403–637 с.
5. Виховання у школярів міжнаціональної толерантності / [Доукіна О. М., Журба К. О., Шкільна І. М.] // Класний керівник. – 2012. – № 3–4 (111–12). – С. 2–47.

*В. І. Хоронжук,
м. Миколаїв*

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКА

У статті розкрито структурні компоненти, критерії та рівні прояву соціальної дезадаптації старшокласника.

Ключові слова: соціальна дезадаптація, структура соціальної дезадаптації старшокласника.

Однією із соціально-педагогічних проблем в Україні є дезадаптація особистості, яка особливо гострих форм набуває у старшому шкільному віці, оскільки соціальна ситуація розвитку підростаючого покоління ускладнена економічною нестабільністю, втратою нацією духовних орієнтирів, кризою інституту сім'ї, інформаційним перенасиченням та навчальним перевантаженням. Зазначена наукова проблема не нова, досліджувана як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями (Т. Алексєнко, І. Богданова, А. Грись, М. Докторович, А. Лучинкіна, Н. Максимова, Б. Маршинін, Ф. Райс, Т. Ушакова, Е. Фром та інші), утім, через недостатнє вивчення певних видів дезадаптації не втратила своєї актуальності й нині.

Метою статті є розкриття структурних компонентів, критеріїв та рівнів прояву соціальної дезадаптації старшокласника.

Дезадаптація старшокласників визначається сукупністю педагогічних та соціальних проблем. Залежно від міри і глибини змін, вирізняють дві стадії соціальної дезадаптації: 1) педагогічна занедбаність, за якої учень хронічно відстає по ряду предметів шкільної програми, чинить опір педагогічним діям, негативно ставиться до навчання; проявляє такі форми поведінки, як лихослів'я, паління, хуліганські вчинки, пропуски уроків, конфліктні стосунки з учителями, однокласниками; 2) соціальна занедбаність, за якої педагогічна занедбаність обтяжується відсутністю професійної орієнтованості, суспільно корисних навичок і умінь, звуженням сфери пізнавальних інтересів, відчуженням від сім'ї і школи, девіантною поведінкою; соціальний розвиток на цій стадії відбувається переважно під впливом асоціальних, криміногенних підліткових груп [4].

Ми досліджували соціальну дезадаптацію, що проявляється у шкільному середовищі. При цьому обмежилися лише першою стадією соціальної дезадаптації, що характеризується зниженням мотивації до навчання, порушенням навчальної дисципліни, конфліктами з педагогами, проявами девіантної поведінки у позаурочний час, проблемами у спілкуванні, самооцінці.

Дезадаптація старшокласників пов'язана з порушенням або нерозвиненістю вікових новоутворень і виявляється у: повній деперсоналізації, внутрішньому дискомфорті, значній розбіжності між "Я-реальним" і "Я-ідеальним", розмитості меж свого "Я"; втраті життєвих планів і перспектив; негативному ставленні до праці; невизначеності у виборі професії; егоцентричності установок; неадекватній персоналізації: орієнтації на асоціальні та аморальні цінності (алкоголь, наркотики, статева розбещеність, романтика злочинів тощо); притуплення гуманного начала (агресивність, жорстокість, байдужість до інших) [2].

З метою визначення критеріїв та показників дезадаптації старшокласників розглянемо також її структуру. Вирізняємо особистісний, діяльнісний та соціальний компоненти дезадаптації старшокласників.

Особистісний компонент проявляється у неадекватній самооцінці, невизначеному почутті тривоги, невпевненості у собі; агресивності, внутрішньому конфлікті; підвищеній тривожності або байдужості до подій у навчальному колективі, недовірі до вчителів і оточуючих. При цьому спостерігається пригніченість, розгубленість, глибока депресія; схильність до стереотипних реакцій як у спілкуванні, так і у вирішенні проблем життєдіяльності.

Діяльнісний компонент – неуспішність у навчанні, неможливість самореалізуватися у навчанні, власна неспроможність. При цьому може спостерігатися то зростання, то зниження досягнень у навчанні; загострене бажання домогтися більш високих навчальних результатів; закритість у спілкуванні з учителем, формальне виконання його вимог; напруженість і скутість на уроках; збіднення й одноманітність пізнавального досвіду; негативні установки на навчання як джерела напруги і обмеження саморозвитку; відчуження від навчальної діяльності (від школи взагалі).

Соціальний компонент виявляється у соціальній неспроможності (бідність, матеріальна незабезпеченість); утисканні самого себе (самовідчуження, неприйняття себе); переживанні власної невідповідності вимогам та нормам класу (шкільного колективу), неможливості самоствердитися у бажаній соціальній ролі. При цьому спостерігається: формальна присутність на уроках; пасивні, інертні способи навчання; прагнення компенсувати власну неспроможність через приписування собі неіснуючих заслуг; агресивна реакція на різні репліки у свою адресу; прагнення привернути до себе увагу, викликати інтерес; загострене бажання домогтися власної незалежності; залежність від думки оточуючих і чутливість до їхніх оцінок.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, визначеної структури та сутності поняття “соціально дезадаптація старшокласників” нами було розроблено критерії дезадаптації старшокласників: когнітивний, емоційно-мотиваційний, практично-діяльнісний. Кожен із критеріїв характеризується рядом показників (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії дезадаптації старшокласників та їхні показники

Критерії	Показники
Когнітивний	знання про норми і правила поведінки та спілкування успішність у навчанні; професійне самовизначення
Емоційно-мотиваційний	психологічні особливості (самооцінка, агресивність, тривожність, емпатія); ціннісні орієнтації та мотивація до навчання
Практично-діяльнісний	уміння спілкуватися на взаємодію у колективі; наявність шкідливих звичок та порушень у поведінці

Відповідно до визначених критеріїв та показників було розроблено рівні дезадаптації старшокласників: високий, середній та низький. Розглянемо їхні характеристики.

Високий рівень дезадаптації притаманний старшокласникам, які не володіють знаннями про норми та правила поведінки, відстають у навчанні з усіх предметів; не мають життєвих планів і перспектив; не визначилися у виборі професії. Таким старшокласникам властиві неадекватна самооцінка, підвищена агресивність, тривожність; порушення мотивації до навчання, вони зорієнтовані на асоціальні та аморальні цінності, не виявляють емпатії до інших, не вміють здійснювати продуктивне спілкування та взаємодіяти з оточуючими. Їм притаманна асоціальна поведінка, наявність негативних звичок (вживання алкоголю, наркотиків, куріння, лихослів'я).

Середній рівень дезадаптації характерний для старшокласників, які володіють деякими знаннями про правила і норми поведінки, мають проблеми у навчанні, не можуть самостійно визначитися у виборі професії. Мають завищену або занижену самооцінку. Їм притаманні часті прояви агресії, підвищена тривожність. Вияв емпатії до оточення ситуативний; мотивація до навчання залежить від зовнішніх чинників, загальнолюдські цінності розвинені недостатньо. Такі старшокласники не завжди виявляють комунікативні уміння, у них проявляються відхилення у поведінці, які, проте, мають характеру правопорушень.

Низький рівень дезадаптації властивий старшокласникам, які володіють певними знаннями про норми і правила поведінки, правила спілкування; мають перемінні успіхи у навчанні, виявляють пізнавальний інтерес; мають часткові плани на майбутнє. У певних ситуаціях уміють адекватно оцінити свою поведінку; агресивність, тривожність у них дещо завищена. Такі старшокласники схильні до співпереживання, емпатії до оточуючих; можуть здійснювати продуктивне спілкування, взаємодіяти у колективі. Мають шкідливі звички, але не схильні до правопорушень.

Список використаної літератури

1. Докторович М. О. Технологія роботи соціального педагога з дезадаптованими підлітками / Марина Олександрівна Докторович // Вісник Черкаського університету. Серія "Педагогічні науки". – Черкаси, 2009. – С. 53–58.
2. Крайг Г. Психологія розвитку / Грейс Крайг, Дон Бокум – СПб. : Питер, 2004. – 940 с.
3. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Мн. : Харвест, 1998. – 800 с.
4. Сизых И. А. Организация работы школьного психолога с дезадаптированными учащимися подросткового возраста [Електронний ресурс] / Марина Алексеевна Сизых // – Режим доступу: <http://festival.1september.ru/articles/211100/>.
5. Соціальна педагогіка : словник-довідник / за заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко. – Вінниця: Планер, 2009. – С. 468.

С. А. Шумило,
м. Бердичів

ОСОБЛИВОСТІ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ВИХОВАННІ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ

Розглянуто вікові психологічні особливості дітей старшого шкільного віку, розкрито розуміння гуманістичних цінностей у дослідженнях педагогів і психологів.

Ключові слова: старшокласники, вікові психологічні особливості, гуманістичні цінності.

Виховання гуманістичних цінностей у молоді є ознакою оздоровлення, демократизації та гуманізації сучасного суспільства. Майбутнє України залежить від того, які саме гуманістичні цінності будуть сформовані у дітей старшого шкільного віку.

Проблема виховання гуманістичних цінностей була актуальною на різних етапах розвитку суспільства. Сучасна педагогіка передбачає виховання великої кількості загальнолюдських цінностей, що впливають на формування гуманістичного світогляду старшокласників, а саме: гідність, доброзичливість, ввічливість, терпимість, відповідальність, людяність.

Одним із основоположних принципів педагогіки та психології у вихованні підростаючого покоління є врахування закономірностей вікового розвитку дітей. Виходячи із потреб дослідження, об'єктом вивчення було визначено учнів старших класів.

Сучасні науковці не встановлюють чітких меж юнацького віку, оскільки у процесі фізичного, психологічного та соціального дозрівання спостерігається велика варіативність. Найчастіше вирізняють ранню юність (15–18 років) і пізню юність (18–23 роки) [2].

Старший шкільний вік – це період інтенсивного фізичного розвитку, зростання моральної зрілості, визначення соціальної ролі та аналізу власної поведінки, становлення системи суспільних відносин, це етап самовизначення. Так, юнаки на основі засвоєних цінностей та власного досвіду намагаються побудувати власну систему гуманістичних цінностей.

Уперше вікову періодизацію особистості, яка розкривала зміст виховання, було запропоновано Платоном. З розвитком психології як науки з'являються теорії та концепції, що розглядають особливості та природу юнацького віку. Важливий внесок у розуміння психології юності мали дослідження А. Гезеля, Дж. Дьюї, К. Левіна, С. Холла, З. Фрейда.

Представник біогенетичної теорії С. Холл у своїй праці “Юність” окреслює цей період від початку статевого дозрівання (12–13 років) до настання дорослості (22–25 років), порівнюючи з епохою романтизму. Називаючи юність періодом “бурі й натиску”, внутрішніх і зовнішніх конфліктів, дослідник вважав, що саме в цьому віці з'являється “почуття індивідуальності”.

Поряд із різноманітними концепціями психоаналіз З. Фрейда розглядає юність як період сексуальності емоційних процесів. Особливості розвитку юнацької особистості проявляються, на думку дослідника, у чоловіків та жінок по-різному. Психолог вирізняв фізичний та психічний елементи, що впливають на сексуальний інтерес юнацького віку і, таким чином, впливають на мотивацію поведінки [4, с. 46].

Різні аспекти вікових періодів досліджували провідні вітчизняні психологи – І. Бех, Г. Балл, Л. Виготський, Д. Ельконін, М. Заброцький, Г. Костюк, І. Кон.

Це надзвичайно складний та суперечливий період у житті старшокласника, коли він шукає сенс свого життя і відкриває внутрішнє “Я”. І. Кон називав юнацький вік “третім світом” між дитинством та дорослістю [3]. Саме індивідуально-типологічні особливості вчений поклав в основу трьох типів розвитку юнацького віку. Перший тип характеризується бурхливими, емоційними та поведінковими труднощами. Це період кризи та конфліктів не тільки із собою, а

й з оточуючими. Другому періоду притаманний плавний перебіг, а третьому – контрольовані зміни у поведінці та високий рівень самоконтролю [4, с. 51].

Розглядаючи юнацький вік як психологічне новоутворення, Л. Виготський характеризує його як “новий тип побудови особистості та її діяльності, ті психічні та соціальні зміни, які вперше виникають на цьому віковому етапі і які в найголовнішому і в основному визначають свідомість дитини, її ставлення до середовища, її внутрішнє і зовнішнє життя, весь хід її розвитку у цей період” [1, с. 248].

Цінними є дослідження Є. Бондаревської, яка зазначила, що старшокласники здатні до самоосвіти та самовиховання, підкреслюючи та утверджуючи свою незалежність.

Це новий етап у формуванні розумової, почуттєвої та моральної сфер особистості. Одним із головних видів діяльності залишається вчення. Старшокласники володіють пізнавальними процесами: увагою, пам'яттю, сприйняттям, уявою, мисленням. Провідним стає словесно-логічне запам'ятовування, що дає учням змогу спиратися на конспекти, схеми, плани. Збільшується словниковий запас, удосконалюється мовлення, а високий рівень мисленнєвої діяльності уможлиблює узагальнення, абстрагування та аргументування матеріалу, явищ життя. Учні старших класів прагнуть до самостійності не тільки в діях, а й у судженнях, що становить головну рису їхньої поведінки – прагнення до самоствердження. Іноді негативна форма самоствердження здійснюється через субкультуру, яка стає протестом проти вимог дорослих. В юнацькому віці підвищується самокритичність, зростає усвідомлення своєї неповторності, індивідуальності. Учні старших класів намагаються зрозуміти та усвідомити себе як членів суспільства, формується науковий світогляд, частиною якого є моральні переконання. У цей період відбувається інтенсивний розвиток ціннісно-орієнтаційної сфери, мета якої – вироблення та формулювання правил поведінки, що впливатимуть на подальше життя. Улюбленим видом спілкування стають бесіди на морально-етичні теми. Змінюються потреби, і старші школярі бажають бути суспільно корисними. У праці Т. Толстих “Становлення соціальної зрілості школярів на різних етапах розвитку” зазначено, що у 80 % молодших школярів переважають особисті потреби і лише у 20 % випадків учні висловлюють бажання зробити щось корисне для інших, але близьких людей (для членів сім'ї, товаришів). У старшому шкільному віці картина істотно змінюється. Підлітки у 52 % випадках хотіли б щось зробити для інших, але знову ж таки для людей найближчого оточення [5]

Вивчення спеціальної літератури свідчить, що більшість вчених дотримуються думки, відповідно до якої особливостями юнацького віку є:

- емоційна адаптація (С. Холл);
- інтенсивний розвиток сприймання себе як особи певної статі з характерними потребами, мотивами, ціннісними орієнтаціями, ставленнями до протилежної статі та відповідними формами поведінки (І. Дубровіна);
- розвиток самосвідомості, усвідомлення самототожності, своїх психічних якостей, засвоєння системи соціально-моральних самооцінок (за В.Мерліним);
- відкриття внутрішнього “Я” та вироблення моральної свідомості (І. Кон, Л. Божович);
- загострення соціального самовизначення та вибору професії (за І. Кулагіним).

Слід зазначити, що гуманістичне виховання повинне йти попереду особистісного розвитку, що стане стимулом появи моральних життєво необхідних новоутворень. Формуванню гуманістичних цінностей учнів старшого шкільного віку сприяє розвиток когнітивної та емоційно-ціннісної сфер особистості.

Отже, визначаючи особливості процесу формування гуманістичних цінностей старшокласників, важливо враховувати когнітивну (знання, розуміння та усвідомлення сутності гуманістичних цінностей), емоційно-ціннісну (емоційне сприйняття, переконання та осмислення гуманістичних цінностей) та поведінку (готовність та діяльність з реалізації гуманістичних цінностей) складові.

Аналіз психологічних якостей старшокласників дає можливість стверджувати, що від 15 до 18 років має вирішальне значення у розвитку, становленні та формуванні особистості. Цей період підготовки до дорослого життя із прагненням до самоствердження та самовизначення як особистісного, так і професійного, почуттям дорослості, пошуків власного сенсу життя є найбільш сенситивним для виховання гуманістичних цінностей.

Список використаної літератури

1. Выготский Л. С. Детская психология : собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 427 с.
2. Ковалев Н. Є. Введение в педагогику / Н. Є. Ковалев, М. В. Матюхина, К. Т. Патрина. – М. : Просвещение, 1975. – 256 с.
3. Кон И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1982. – 207 с.
4. Толстых Т. І. Психолого-педагогические проблемы образования : сборник статей /Т. І. Толстых. – Майкоп : Изд-во АГУ, 2003. – 172 с.
5. Толстых Т. І. Становлення соціальної зрілості школярів на різних етапах розвитку /Т. І. Толстых // Психологія і школа. – 2004. – № 4. – С. 46.

3. ЗМІСТ І ТЕХНОЛОГІЇ СУЧАСНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

С. В. Абрамова,
м. Луганськ

ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ У ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ ТА ГРОМАДИ

Розкрито сутність та особливості проектної технології як ефективного засобу формування в учнів соціальної активності у взаємодії школи та громади.

Ключові слова: *проектна технологія, соціальна активність, взаємодія школи та громади.*

У зв'язку із соціально-економічними змінами у світі, державі в сучасному суспільстві виникла потреба в соціально активних, діяльних, творчих людях, які здатні до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, можуть адаптуватися до мінливих життєвих ситуацій, вирізняються мобільністю, конструктивністю, володіють розвиненим почуттям відповідальності за долю країни.

Сучасна освіта, виконуючи соціальне замовлення суспільства, досягає цілей на засадах гуманізму, демократії, взаємоповаги, індивідуалізації, створення умов для саморозвитку та самореалізації особистості. У зв'язку з цим традиційна система виховання зазнає змін, традиційні форми, методи, технології замінюються інноваційними, у практичну діяльність педагогів упроваджуються діяльнісний, особистісно орієнтований, діалогічний підходи.

Практикою особистісно орієнтованого підходу в освіті, який забезпечує всебічний розвиток особистості в процесі конкретної діяльності учня, на основі вільного вибору, з урахуванням його інтересів та можливостей, є проектна технологія, яка дає змогу реалізувати ряд найважливіших положень сучасної педагогіки, удосконалити навчально-виховний процес, підготувати людину до життя в суспільстві [6, с. 7].

Проектна технологія має достатній історичний шлях розвитку, теоретичного обґрунтування (дослідження В. Безрукова, М. Бершадського, В. Беспалько, Дж. Джонса, Д. Дьюї, У. Кілпатрика, Н. Матяш, В. Монахова, Е. Полата, С. Шацького та інших) і практичний досвід використання педагогами в кінці XIX – на початку XX ст. Філософські та педагогічні аспекти проектної технології розглядалися в роботах Дж. Джонса, Дж. Дьюї, У. Кілпатрика, С. Коллінгса, Л. Левіна та інших. Тема соціально-педагогічного проектування широко представлена в працях І. Бестужева-Лади, Т. Дрідзе, В. Кутьєва, М. Хасанова, А. Федорова, Л. Філіпова та інших.

Підходи до розуміння сутності поняття “проектна технологія” у вітчизняній і зарубіжній педагогіці були різними.

Американські вчені Дж. Дьюї, В. Кілпатрик, Е. Коллінгс, Е. Паркхарст, Д. Снедзен та інші вперше дали характеристику і застосували в практиці метод проектів. Вони розглядали проект як метод планування доцільної діяльності у зв'язку з вирішенням будь-якого навчального завдання в реальній життєвій обстановці [3, с. 9].

Зарубіжні дослідники (Дж. Дьюї, В. Кілпатрик, Е. Коллінгс, Е. Паркхарст, Д. Снедзен, Е. Заїр-Бек, Дж. Пітт та інші) і деякі вітчизняні (Є. Казакова, М. Павлова, Г. Пічугіна та інші) застосовували метод проектів як один із шляхів пробудження й підтримки інтересу учнів до навчального процесу, прагнули до того, щоб процес проектування приносив дитині конкретну особисту користь і його результати могли використовуватись у повсякденному житті.

Російські вчені Б. Ігнат'єв, М. Крупеніна, С. Шацкий, В. Шульгін та інші проголосили метод проектів єдиним засобом перетворення школи навчання на школу життя. Вони характеризували його як метод, який комплексно реалізує низку принципів: самодіяльність, співробітництво дітей і дорослих, урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, діяльнісний підхід, актуалізація суб'єктної позиції дитини в педагогічному процесі, взаємозв'язок педагогічного процесу з навколишнім середовищем [2, с. 15]. У практиці вчителів на основі методу проектів виробляли у дітей бажання трудитися для суспільства і робити свій внесок у загальну справу. Проекти мали переважно громадський характер.

Українські вчені Г. Ващенко, А. Макаренко, С. Русова та інші, як і російські педагоги, пов'язували метод проектів із проблемою розвитку особистості, підготовкою її до життя і праці.

Сучасні українські та російські вчені В. Беспалько, О. Блохін, І. Єрмаков, І. Зязюн, Є. Полат, С. Сисоєва, Г. Селевко, І. Чечель та інші розглядають метод проектів як педагогічну технологію, яка відображає реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освіті і сприяє формуванню вміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини в постіндустріальному суспільстві [5, с. 26].

У контексті дослідження ми приєднуємося до погляду Г. Селевко, згідно з яким метод проектів – це засіб організації самостійної діяльності учнів, яка спрямована на досягнення певного результату. Учений зазначає, що проектна технологія орієнтована на інтерес, на творчу самореалізацію особистості учня, розвиток його інтелектуальних і фізичних можливостей, волевих якостей і творчих здібностей в процесі діяльності за вирішення проблеми, яка його цікавить [4, с. 147].

Дослідники І. Бех, В. Білоусова, М. Красовицький, Г. Ксензова, Г. Селевко, В. Гольдберг, Р. Рогова, Н. Щуркова та інші зазначають, що використання проектної технології у виховному процесі навчального закладу дає змогу зацікавлювати учнів різними видами суспільно значущої діяльності та збагачувати їхній життєвий і соціальний досвід, надає учням можливість проявляти себе в різних соціальних ролях, займати суб'єктну позицію у проектній діяльності.

Включення в проектну діяльність представників громади посилює педагогічний потенціал виховного соціального середовища. Взаємодія школи та громади уможливорює об'єднування ресурсів обох соціальних інститутів у вихованні учнів. Використання проектної технології у системі взаємодії школи та громади робить процес формування соціальної активності учнів ефективнішим, соціальну взаємодію більш цілеспрямованою, спланованою та змістовною.

Прикладом застосування проектної технології щодо формування соціальної активності учнів слугуватиме проект “Енергозбереження в домі”, який було впроваджено в діяльність Білоріченської загальноосвітньої школи Лутугинського району Луганської області.

Метою соціального проекту “Енергозбереження в домі” було визначено: навчити школярів та жителів громади раціонального використання енергоресурсів у своїх оселях. Учні, виступаючи в ролі “експертів”, здійснювали дослідницьку роботу щодо економного використання альтернативних джерел енергопостачання порівняно з традиційними. Учасниками проекту, “експертами”, розроблено ефективні правила енергозбереження для сім'ї, пам'ятка для жителів громади “Заощаджуй електроенергію”, поглиблено знання учнів школи та жителів селища щодо програми енергозбереження з використанням сучасних технологій, альтернативних екологічно чистих джерел енергії. Під час проекту учні випробували себе в ролі “журналістів” і активно співпрацювали зі ЗМІ. Ними були написані статті в місцеву газету, організовано й проведено інтерв'ю із представниками громади, підготовлено репортажі для місцевого телебачення. У здійсненні проектів взяла участь і група “акторів”, учасники якої спільно з працівниками Будинку культури організували тематичний виступ агітбригади.

Упровадження проекту дало змогу заощадити електричної енергії сімейного бюджету жителів селища на 20 % за осінній період через те, що в

ньому взяли активну участь як школярі, так і мешканці громади, спільна взаємодія яких зумовила економне споживання енергоресурсів країни. Наступні дослідження будуть зорієнтовані на подальше впровадження проектної технології в практику експериментальних шкіл із розвитку в школярів соціальної активності та діагностування отриманих результатів.

Список використаної літератури

1. Игнатьев Б. В. О методе проектов как основном методе работы трудовой школы / Б. В. Игнатьев, М. В. Крупенина // На путях к методу проектов. – М. : Работник просвещения, 1930. – С. 11–35.
2. Килпатрик У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / У.Х. Килпатрик. – Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. – 10 с.
3. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : у 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
4. Сисоева С. Особистісно зорієнтовані технології: метод проектів / С. Сисоева // Підручник для директора. – 2005. – № 9–10. – С. 25-31.
5. Указ Президента України №347/2002 від 17.04.2002 “Національна доктрина розвитку освіти”.

А. В. Аносова,
м. Біла Церква

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ
КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНИХ
ПРОЕКТІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

У статті схарактеризовано педагогічні умови формування комунікативної культури старшокласників засобами телекомунікаційних проектів у позашкільних навчальних закладах.

Ключові слова: педагогічні умови, комунікативна культура, телекомунікаційні проекти.

Актуальність проблеми формування у старшокласників комунікативної культури обумовлена вимогами, які сучасне суспільство висуває до комунікативної компетентності громадян. З розвитком технологій, соціальними, економічними, політичними змінами, трансформацією системи культурних цінностей змінилась і специфіка комунікацій у їхніх змістовому, формальному, технічному аспектах, що актуалізувало нові завдання, напрями дослідження комунікативної культури. Потужним ресурсом формування комунікативної культури старшокласників виступає позашкільна освіта, характерними і відмінними від інших складників національної освіти рисами якої є добровільність, особистісно орієнтований підхід до розвитку особистості кожного вихованця, поліваріативність, різноспрямованість.

Кардинальні зміни в системі інформаційних комунікацій та комунікаційних технологіях призвели до переорієнтування комунікації сучасних молодих людей на інтернет-середовище, зміст якого, рівень культури та дія на психіку часто залишаються поза увагою дорослих. Ефективним засобом педагогічного впливу на формування комунікативної культури у цьому виді взаємодії є телекомунікаційні проекти.

У своєму дослідженні поняття “комунікативна культура старшокласника” ми розглядаємо як особистісне утворення, у якому інтегровані знання загальноприйнятих

правил соціокультурного середовища, емоційно-ціннісне ставлення до них, сформовані комунікативно значущі якості, що забезпечує соціонормативні уміння особистості взаємодіяти з іншими людьми та об'єктами навколишньої дійсності.

Вирішенню означеного завдання сприяє реалізація певних педагогічних умов, під якими ми розуміємо сукупність обставин цього процесу, створення і реалізація яких обумовлює ефективність моделі формування комунікативної культури старшокласників засобами телекомунікаційних проєктів у позашкільних навчальних закладах.

До таких умов нами віднесено: удосконалення науково-методичної підготовки педагогів до формування комунікативної культури старшокласників; упровадження в навчально-виховний процес позашкільних навчальних закладів телекомунікаційних проєктів; стимулювання старшокласників до самопізнання і самовдосконалення.

Перша умова передбачає організацію цілеспрямованої роботи з педагогічними працівниками позашкільних навчальних закладів для розширення та поглиблення їхніх знань щодо теорії і методики формування комунікативної культури учнів старшого шкільного віку, опанування ними сучасними методами формування комунікативної культури, мотивації до самопізнавальної діяльності. Практичним підтвердженням необхідності введення цієї умови є результати проведеного анкетування педагогічних працівників позашкільних навчальних закладів, які засвідчили, що рівень їхньої підготовки до формування комунікативної культури учнівської молоді є недостатнім.

Для педагога, котрий здійснює виховний процес, не менш важливим, ніж фахова підготовка, є оцінювання й усвідомлення власного рівня комунікативної культури та співвіднесення його із задачами і принципами виховання. Гуманізація взаємин у навчальному закладі неможлива без глибокого пізнання педагогом самого себе. Так, Т. В. Черкашина зазначає, що усвідомлення необхідності оволодіння фундаментальними принципами культури комунікативної взаємодії покладає певну відповідальність на всіх, хто пов'язаний єдиним педагогічним процесом. Проте суть такого взаємозв'язку відображає, насамперед, рівень стійкості у професійній діяльності таких моральних якостей педагога: миролюбності як основи безконфліктного співіснування педагога і учнів; правдивості як способу пізнання власних внутрішніх можливостей; відповідальності як маркера ставлення до суспільно корисної праці; вдячності як прояву рівня толерантності у взаємодії з кожним учасником навчально-виховного процесу.

Міцні моральні позиції формують у педагога здатність до самопізнання, що обумовлює його системну і цілеспрямовану роботу з передачі учням знань, організацію і контроль їхньої самостійної діяльності, розвиток громадської відповідальності в дотриманні домінування права над всюдозволеністю, усвідомлене формування культури дій, культури вчинків, культури бажань і емоцій, культури мислення тощо [5, с. 15–18].

У процесі удосконалення науково-методичної підготовки педагогів до формування комунікативної культури старшокласників нами визначено такі етапи: актуалізація самопізнання особистості; засвоєння сутності і змісту процесу формування комунікативної культури старшокласників, опанування ефективними формами і методами її формування, зокрема методом

телекомунікаційних проєктів; практична діяльність педагогів з формування комунікативної культури старшокласників.

Другою умовою формування комунікативної культури старшокласників визначено упровадження в навчально-виховний процес позашкільних навчальних закладів телекомунікаційних проєктів, оскільки сучасні тенденції розвитку позашкільної освіти вимагають активного впровадження у навчально-виховний процес інтерактивних, особистісно зорієнтованих, розвивальних технологій.

Використання телекомунікаційних технологій у навчально-виховному процесі позашкільного закладу освіти дає йому змогу, з одного боку, асимілювати основні принципи функціонування інформаційного суспільства, а з іншого – активно впливати на морально-ціннісний зміст життя молодшої людини, яка з кожним днем стає все більш залежною від оперативного знаходження, засвоєння і використання інформації.

Телекомунікаційні проєкти індивідуалізують навчання, сприяють розкриттю особистісних можливостей учнів, активізують їхню навчально-пізнавальну діяльність, стимулюють самостійність і саморозвиток. Дослідники визначають телекомунікаційний проєкт як спільну навчально-пізнавальну, дослідницьку, творчу або ігрову діяльність учнів-партнерів, організовану на основі комп'ютерної телекомунікації, яка має спільну проблему, ціль, узгоджені методи і способи вирішення проблеми, спрямовану на досягнення загальної результату; як продуктивну навчально-пізнавальну, творчу діяльність педагога та учнів, засновану на використанні освітніх можливостей інтернет-ресурсів, комп'ютерних телекомунікацій, для досягнення спільного конструктивного рішення і отримання кінцевого інформаційного продукту. При цьому тематика і зміст телекомунікаційних проєктів повинні бути такими, щоб їх виконання цілком природно вимагало залучення комп'ютерних телекомунікацій [2, с. 204; 4, с. 3]. Найважливішими характеристиками телекомунікаційних проєктів, які сприяють особистісному розвитку учнів, зокрема їхньої комунікативної культури, є: проблемність, ситуативність, міжпредметність, творчість, динамічність і новизна.

Третьою умовою формування комунікативної культури старшокласників визначено стимулювання старшокласників до самопізнання і самовдосконалення. Залучення учнів до процесу пізнання своїх можливостей, здібностей, ступеня розвитку, усвідомлення й оцінювання своїх думок, слів, почуттів, дій та їхніх результатів, рис характеру, морального вигляду, ідеалів, мотивів поведінки стає потужним поштовхом до формування внутрішньої культури особистості, що неодмінно відобразиться на якості її взаємодії у зовнішніх зв'язках, спонукатиме до розвитку творчих сил. Тому у формуванні комунікативної культури старшокласників значна увага має приділятися їх мотивації до пізнання самих себе, поступово-ступеневому опануванню змісту процесу самопізнання за схемою: зрозуміти – прийняти – вмістити – оволодіти – застосувати – проаналізувати – відкорегувати, що надасть йому рис стійкості, надійності, співмірності. Якість комунікативної культури учня безпосередньо залежить від якості його спонукань, благородства почуттів і чистоти мислення, зусиль, у процесі самопізнання. Логічним продовженням етапу самопізнання є етап самовдосконалення, які утворюють цілісний взаємообумовлений процес сходження самосвідомості від

низького ступеня до високого. І якщо процес самопізнання може бути представлений як усвідомлення і констатація досліджуваних у собі рис, то самовдосконалення є дієвим засобом трансформування негативу в позитив на рівні бажань, емоцій, почуттів, думок і поривань [1, с. 63].

Таким чином, охарактеризовані педагогічні умови, як сукупність сприятливих організаційних, науково-методичних факторів, забезпечать, на нашу думку, ефективність формування комунікативної культури старшокласників.

Список використаної літератури

1. Євнух М. Б. Культура взаємин : підручник / М.Б. Євнух, Т.В Черкашина. – 3-тє вид., переробл. і допов. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.А., 2012. – 340 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеевна, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2003. – 272 с.
3. Помиткін Е. О. Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей і молоді : автореф. дис. ... доктора психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Е. О. Помиткін. – К., 2009. – 45 с.
5. Серостанова Н. Н. Формирование личностных компетенций будущих экономистов на основе телекоммуникационного проекта: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Н. Н. Серостанова. – Воронеж, 2012. – 24 с.
5. Черкашина Т. В. Формування культури взаємин між викладачами і студентами у навчально-виховному процесі технікуму : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Черкашина Тетяна Вікторівна. – Черкаси, 2008. – 255 с.

М. В. Бурдаш,
м. Хмельницький

ІНТЕГРОВАНІЙ ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Розкрито сутність поняття соціально-економічної компетентності студентів як інтегральної якості та актуальність її формування у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: соціальна компетентність, економічна компетентність, соціально-економічна компетентність студента.

Основні соціальні й економічні перетворення в сучасних умовах розвитку України потребують визнання пріоритету особистості як вищої цінності, зростання значення її загального компетентнісного рівня. Універсальним механізмом, здатним забезпечувати набуття студентами життєво важливих компетентностей шляхом засвоєння теоретичних знань і практичних навичок, їх глибокого осмислення, є освіта та соціальна взаємодія. З огляду на це, формування соціально-економічної компетентності особистості на загальнолюдських засадах в умовах дії нових тенденцій соціокультурного розвитку країни є однією з найгостріших сучасних проблем. Освіта, безперечно, є своєрідним фундаментом і показником подальшого життя суспільства, тому розв'язання цієї проблеми повинне, насамперед, торкнутися вищої освіти. Важливість проблеми визначається також соціальним замовленням, сучасним станом суспільної свідомості, необхідністю підвищення загального рівня знання законів ринкової економіки.

Відповідно до таких завдань розробляються концептуальні положення щодо виховання молоді, зокрема: методологія соціального виховання студентської молоді у структурі підготовки фахівців з вищою освітою (І. Кон, М. Головатий, С. Іоннікова та інші); вивчаються і досліджуються різні аспекти розвитку студентської молоді в умовах їхньої багатогранної життєдіяльності (Т. Дем'янюк, А. Капська, Л. Нечипоренко та інші); особливості соціалізації молоді (В. Куєвда, О. Кузьменко, Л. Міщик та інші), особистісно орієнтований підхід (І. Бех, Н. Шмельова, І. Якіманська та інші); теоретичні основи соціалізації особистості (В. Анарін, Т. Алексеєнко, В. Бочарова, І. Григор'єв, Е. Домбровський, В. Кайгер, В. Москаленко, А. Мудрик та інші); формування культури життєвого самовизначення (І. Зверєва, Т. Цюман та інші); теоретичні проблеми формування економічної культури особистості (Д. Закатнов, О. Колихалова, О. Лівшиць, С. Мочерний, Н. Назимов, Л. Пономарьов, М. Тименко, С. Шаталін, В. Щербіна та інші) [2].

Ознакою часу стало те, що в цілому ряді досліджень учені розглядають економіку й економічну освіту з позиції загальнолюдських цінностей. Серед таких роботи вітчизняних і зарубіжних учених: (В. Лагутіна, В. Васильєва, І. Задорожнюк, І. Сасової, Ю. Пахомова, І. Іткина, В. Марцинкевич, І. Прокопенко, А. Етціоні, А. Печчеї та інших) [3]. Разом із тим у соціальній педагогіці ще недостатньо досліджуються проблеми формування економічної складової соціально-економічної компетентності, осмислення її впливу на розвиток творчої особистості студентів, використання інноваційних методів у підготовці майбутніх спеціалістів.

Соціально-економічна компетентність людини формується протягом всієї її життєдіяльності, але найбільш інтенсивно цей процес проходить у період становлення її особистості, в юності, коли вона усвідомлено сприймає свої потреби і може планувати майбутнє, виходячи із перспектив власного розвитку.

Однією з найважливіших компетентностей, якою має оволодіти кожна людина, є соціальна компетентність. Соціальна компетентність – це якісна характеристика особистості, здатність адекватно оцінювати навколишню дійсність на основі повноти знань про неї, які дають змогу зрозуміти основну закономірність соціальної ситуації, уміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації й упевнено будувати свою поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуванням, сенсом життя і вимогами соціальної дійсності, уміння задовольняти бажання, спираючись на норми [1].

Соціальна компетентність передбачає уміння:

- визначати власне місце в житті суспільства, проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів відповідно до соціальних норм і правил, наявних у суспільстві, та інших чинників;
- продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими;
- застосовувати технології конструктивного вирішення конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх

виконання. Спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій. Визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування, вміти емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими [2].

Однак, в умовах розвитку ринкової економіки особливої ваги у компетентнісному розвитку особистості набуває й економічна компетентність – уміння ефективно вирішувати практичні задачі економічного спрямування (розраховувати сімейний бюджет; розумітися на особливостях нарахування зарплати, пенсії, сплати податків тощо; раціонально розпоряджатися коштами, заощаджувати; розвивати власний чи сімейний бізнес і т. ін.).

Економічна компетентність складається з комплексу уявлень, переконань, звичок, стереотипів поведінки, які реалізуються в економічній сфері суспільства й пов'язані з економічною діяльністю [4]. Економічна компетентність функціонує не лише у сфері економіки, але й у сфері соціальних відносин, що дає підстави розглядати їх у сукупності як взаємодоповнювальні категорії одного процесу – соціалізаційного. Так, ринкові відносини є одночасно і економічними, і соціальними, коли люди реалізують свою поведінку на ринку товарів і послуг та здійснюють покупки різних товарів; на ринку праці, коли борються за нові робочі місця, необхідні для самореалізації та отримання доходу; на ринку фінансів, коли здійснюються операції з грошима, і т. ін. У реальному житті економічна та соціальна сфери функціонують як єдине ціле, адже соціальні відносини завжди проникнуті економічними. Тому виникає потреба введення нового поняття, а саме “соціально-економічна компетентність”. Соціально-економічна компетентність передбачає знання глобальних процесів розвитку цивілізації та функціонування сучасного суспільства, а також основ соціології, економіки, менеджменту і права. А отже, соціально-економічна компетентність студента – це інтегральна якість особистості, яка дає їй змогу компетентно себе поводити у нових соціокультурних умовах розвитку суспільства, вирішувати життєві завдання найбільш економічним та гуманним шляхом.

Література визначає, що соціалізація – процес інтеграції індивіда в суспільство, у різноманітні типи соціальних спільнот (група, соціальний інститут, соціальна організація) шляхом засвоєння ним елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціально значущі риси особистості [5]. Тому можна припустити, що процес формування соціально-економічної компетентності особистості є одним із елементів соціалізації і чим вищим буде рівень сформованості такої компетентності особистості, тим ефективнішим виявиться процес інтеграції індивіда в суспільство.

Важливо підкреслити життєву необхідність того, що соціально-економічну компетентність особистості слід формувати на основі загальнолюдських цінностей, тому що без їх урахування розвиток усього світового співтовариства, існування і зростання економічної системи, спрямованої тільки на одержання максимальних прибутків, неминуче веде до загибелі людства. Такий тип економіки, прагнучи задовольнити матеріальні потреби суспільства, що постійно зростають, не бере до уваги глобальних екологічних проблем і не зважає на факт обмеженості природних і людських ресурсів [4].

Вищевикладені аргументи зумовлюють необхідність обґрунтування та реалізації певного комплексу педагогічних умов формування соціально-економічної компетентності студентів у вищому навчальному закладі, у тому числі інноваційного змісту. На розв'язання такої проблеми спрямоване дослідження, яке виконується у лабораторії соціальної педагогіки.

Список використаної літератури

1. Зверева І. Д. Культура життєвого самовизначення: Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. Зверєвої І. Д. – К. : Центр навч. літ-ри, 2008. – С. 103–107.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко та ін. ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.
3. Краснокутская С. Н. Анализ состояния проблемы социальной компетентности в отечественной и зарубежной литературе / С. Н. Краснокутская // Сб. научн. тр. Северо-Кавказского техн. ун-та. Серия “Гуманитарные науки”. – 2005. – № 1. – С. 25 – 27.
4. Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу : ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурская. – Харьков : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2006. – 576 с.
5. Соціальна педагогіка : словник-довідник / за заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко. – Вінниця : ООО “Планер”, 2009. – 548 с.

В. В. Вербицький,
м. Київ

**ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ ШЛЯХОМ
ВИКОРИСТАННЯ КОМПЕТЕНТІСНИХ ЗАДАЧ**

У статті розкрито сутність понять “ключові компетентності” та “компетентнісний підхід” у навчанні, проаналізовано типи пізнавальних компетентнісних задач. Автор надає рекомендації педагогам щодо формування компетентностей в учнів та наводить приклад практичної пізнавальної компетентнісної задачі.

Ключові слова: *ключові компетентності, компетентнісні задачі, предметні компетентнісні задачі, практичні компетентнісні задачі.*

Сьогодні ми живемо в епоху “навчання упродовж життя”. Основною вимогою цієї епохи є виховання креативної і конкурентоспроможної, самостійної і відповідальної особистості. Ця особистість здатна розгледіти і вирішити проблему автономно, а також у команді, готова і здатна постійно навчатися нового, як у житті, так і на професійному рівні. Усі перелічені якості необхідні будь-якій людині і в будь-якій професійній діяльності. Вони називаються – ключовими компетентностями.

У концепції модернізації освіти закладений саме компетентнісний підхід. Основна причина: необхідність посилення орієнтації освітнього закладу на нові умови життя сучасного суспільства.

Німецький педагог А. Дістервег майже 200 років тому писав: “Учень проходить в декілька років шлях, на який людство використало тисячоліття. Проте його слід вести до мети не із зав’язаними очима, а зрячим: він повинен сприймати істину не як готовий результат, а повинен її відкрити. Вчитель повинен керувати цією експедицією відкриттів, тобто, бути присутнім не лише

як простий розповідач. Учні ніщо не повинно діставатися дарма. Дається лише тому, хто прагне”.

Майстерність педагога полягає не в тому, щоб доступно і наочно пояснити учневі той або інший матеріал, а саме в умінні створити таку навчальну ситуацію, коли у школяра з'явиться потреба в знанні цього матеріалу, і в цих умовах організувати діяльність дітей із самостійного добування знань. Отже, процес навчання – це не стільки процес “передавання знань”, скільки процес управління станом учня, процес, який створює умови для формування пізнавальних інтересів, результатом яких і є набуті знання.

Рекомендації педагогам щодо формування компетентностей учнів:

- не можна пригнічувати інтуїцію учня, часто бувають ситуації, коли учень висловлює здогадку, припущення і отримує невдоволення вчителя. Учня необхідно заохочувати за спробу використовувати інтуїцію;

- необхідно формувати в учнів упевненість у своїх силах, віру в свою здатність вирішити задачу. Той, хто не вірить у себе, вже приречений на невдачу;

- опора на позитивні емоції (здивування, радість, переживання успіху, гумор);

- необхідно стимулювати в учнів прагнення до самостійного вибору цілей, задач і способів вирішення. Людина, яка не звикла діяти самостійно, брати на себе відповідальність за прийняті рішення, втрачає здатність до творчої діяльності;

- використовувати задачі відкритого типу, коли відсутнє одне правильне рішення;

- необхідно ширше застосовувати проблемні методи навчання, які стимулюють установку на самостійне або за допомогою педагога відкриття нового знання;

- вести спільну дослідницьку діяльність з учнями. Це можливо лише у тому випадку, коли вирішується задача, відповідь на яку не знає ні учень, ні вчитель.

Один із способів розвитку дитини – це вирішення компетентнісних задач.

Уміти вирішувати компетентнісні задачі – означає вміти мобілізувати в певній ситуації отримані знання і досвід. Оскільки компетентність – це вибір способу діяльності в конкретній ситуації, то умовами її реалізації будуть: мобільність знань (постійне оновлення знань для успішного вирішення задач зараз і в певних умовах); гнучкість методу (застосування того або іншого методу залежно від умов); критичність мислення (творче, нестандартне мислення).

У компетентнісних задачах часто відбувається підсумовування знань з різних предметів (біологія, хімія, географія, екологія, валеологія), і це робить їх ще цікавішими.

За допомогою використання компетентнісних задач перед учнями постає значуща для кожного з них проблемна ситуація, що, своєю чергою, ініціює активізацію їхньої інтелектуальної самостійної діяльності.

О. В. Харитонova вирізняє три типи пізнавальних компетентнісних задач: предметні, міжпредметні, практичні [2].

1. Предметні компетентнісні задачі можуть складатися з декількох простих задач, вирішення яких відомі учням; мають проблемний характер і вимагають застосування знань з різних розділів однієї предметної галузі. Щоб вирішити предметну компетентнісну задачу, необхідно проаналізувати умову

задачі, визначити зайві дані та дані, яких бракує, якщо слід зробити малюнок, з'ясувати, які дані з інших розділів потрібні для вирішення, вибрати найбільш раціональний спосіб розв'язання, вирішити задачу, зробити висновки.

2. Для вирішення міжпредметних компетентнісних задач потрібно використовувати наявні знання з інших навчальних предметів (математики, фізики, хімії, біології, географії і т. ін.), потрібне дослідження умови або пошук даних, яких бракує, причому рішення і відповідь можуть залежати від результатів даних, отриманих у процесі дослідження.

3. Для вирішення практичних компетентнісних задач потрібно використовувати знання, пов'язані з життєвими ситуаціями, з яким-небудь видом діяльності, тобто додаткові знання; дані в задачі не повинні бути відірвані від реальності, відповідати дійсності; отриманий результат має бути значущим для учнів.

Під пізнавальними компетентнісними задачами розуміємо задачі, метою розв'язання яких є вирішення стандартної або нестандартної ситуації (предметної, міжпредметної, практичної) за допомогою знаходження відповідного способу з обов'язковим використанням наочних знань.

Наведемо приклад практичної пізнавальної компетентнісної задачі.

На острові мешкають зайці і кролики. Оскільки вони споживають одні і ті ж ресурси (їжа, населена площа тощо), то між ними виникає конкурентна боротьба, яка впливає на чисельність кожної популяції. У науковій літературі модель такої конкуренції описується так:

$$\left\{ \begin{array}{l} K_n = K_{n-1} + r_1 \left[K_{n-1} \cdot \frac{M_1 - K_{n-1} - a_{12} \cdot Z_{n-1}}{M_1} \right] \\ Z_n = Z_{n-1} + r_2 \left[Z_{n-1} \cdot \frac{M_2 - K_{n-1} - a_{21} \cdot Z_{n-1}}{M_2} \right] \end{array} \right.$$

За цими формулами обчислюється кількість зайців і кроликів у кожному наступному році (Z_n , K_n) за їхньою чисельністю в попередньому році (Z_{n-1} , K_{n-1}). У цій системі присутні 6 параметрів: r_1 , r_2 , M_1 , M_2 , a_{12} , a_{21} . Сенс їх такий:

r_1 – швидкість розмноження кроликів;

r_2 – швидкість розмноження зайців;

M_1 – гранична щільність насичення популяції кроликів (максимальна кількість кроликів, яка може проживати на території за відсутності зайців);

M_2 – гранична щільність насичення популяції зайців (максимальна кількість зайців, яка може проживати на території за відсутності кроликів);

a_{12} – коефіцієнт, що показує негативний вплив одного зайця на зростання чисельності популяції кроликів;

a_{21} – коефіцієнт, що показує негативний вплив одного кролика на зростання чисельності популяції зайців.

1) Простежити за зміною “поголів'я” кроликів і зайців протягом 10 років в табличній і графічній формах для значень параметрів:

$K_0 = 50$, $Z_0 = 50$, $r_1 = 0,2$, $r_2 = 0,3$, $M_1 = 100$, $M_2 = 150$, $a_{12} = 0,1$, $a_{21} = 0,08$;

2) Визначити, скільки кроликів і зайців житиме на острові через 10 років,

якщо початкове число зайців зробити рівним $Z_0 = 250$. Усі інші параметри задачі залишити без зміни [1].

Отже, важливим чинником формування пізнавального інтересу виступає особистість педагога, який організовує пізнавальну діяльність учнів, рівень його педагогічної майстерності. Зацікавленість учителя, емоційність викладення, ораторська обдарованість, уміння організувати диференційоване навчання та обрати адекватну рівню розвитку учнів його модель є важливими умовами формування пізнавального інтересу. Вчитель має не тільки створювати умови для засвоєння учнями певної системи знань, але й навчати прийомів їх застосування і пошуку. Тільки тоді можливий перехід від одного етапу розвитку пізнавального інтересу до іншого. У процесі збудження пізнавальних інтересів учнів найефективнішою інтерактивною технологією навчання є компетентнісні задачі.

Список використаної літератури

1. Солодухина Е. С. Конструирование обучающих задач на основе информационного подхода / Е. С. Солодухина // Инновации в непрерывном образовании. – 2011. – № 3. – С. 45–49.
2. Харитонов О. В. Развитие учебно-познавательной компетентности старшеклассников на уроках геометрии : дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 167 с.

Л. А. Гуцан,
м. Київ

ЕФЕКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто проблему підготовки старшокласників до вибору професійного майбутнього як найважливішої справи їхньої подальшої життєдіяльності. Розкрито ефективні профорієнтаційні технології, які вчитель найчастіше використовує у профорієнтаційній роботі зі старшокласниками.

Ключові слова: підготовка старшокласників до вибору професійного майбутнього, профорієнтаційні технології.

Соціально-економічні зміни в українському суспільстві вимагають від державної системи освіти формування особистості з високим рівнем життєвої компетентності, функціональної грамотності, здатної до безперервної професійної освіти, саморозвитку та творчого самовдосконалення. У зв'язку з цим важливим соціально-економічним завданням є створення та послідовний розвиток системи профорієнтації, що охоплювала б “школу – позашкільний заклад – вищий навчальний заклад” та забезпечувала сучасній молоді рівні можливості отримання профорієнтаційних послуг.

Важко, мабуть, знайти сьогодні школяра, який знає свій коефіцієнт інтелекту (IQ), тип темпераменту чи характеру, структуру інтересів, сенс життя тощо. Зазвичай, вибір професії молодими людьми відбувається на основі зовнішньої привабливості, наприклад за рівнем зарплатні, іміджу установи, престижності професії, за прикладом батьків, друзів тощо. При цьому ігноруються, нехтуються якості власної особистості. Останнє відбувається тому, що людина, як правило, краще знає об'єктивну дійсність (навчальний предмет, робоче місце тощо), ніж свої суб'єктивні психологічні властивості.

Водночас більшість сучасних професій – дуже складні та потребують ретельного глибинного пізнання, до того ж їх кількість сягає тисяч. Слід зважати на те, що в умовах сьогодення “...престижними у нашому суспільстві стають професії, які відповідають потребам нових, що народжуються, форм економіки. У той же час такі традиційні професії, як педагог, лікар, військовий, міліціонер тощо стають малопривабливими. Це призводить до плінності кадрів у відповідних галузях діяльності, дискваліфікації не потрібних для певних галузей народного господарства спеціалістів і їх масового відтоку в інші. Наслідком є нестача висококваліфікованих фахівців у найважливіших для суспільства сферах: охороні здоров’я, освіті, соціальному захисті населення та ін.” [1, с. 374]. Саме тому сучасному старшокласникові потрібна професійна кваліфікована допомога у вирішенні проблеми вибору майбутньої професійної діяльності, яку здійснює система профорієнтації.

З огляду на вищесказане, постає запитання: “Які технології, форми, методи та прийоми використовувати вчителю, психологу, вихователю для того, щоб зробити цей процес цікавим, захоплюючим, незабутнім у сучасних умовах розбудови профільної школи?”. На це питання можна дати однозначну відповідь. Сучасні профорієнтаційні технології, безперечно, мають сприяти забезпеченню досягнення основної мети професійної орієнтації сьогодення, яка полягає у формуванні людини, здатної здобувати професію з урахуванням своєї майбутньої конкурентоспроможності.

Термін “технологія” у педагогіці вперше використав А. С. Макаренко, але лише останнім часом це поняття почало набувати поширення у педагогічній науці. Перші системні дослідження поняття “педагогічна технологія” були проведені Т. А. Ільїною, а також А. І. Космодем’янською. Сутність цього поняття також досліджувала Н. Ф. Тализіна. На її думку, головним завданням педагогічної технології є визначення корисних для практики, найбільш раціональних й ефективних методів досягнення поставлених педагогічних цілей, а сама вона є теоретичним підґрунтям педагогічної практики, оскільки містить систему науково обґрунтованих рекомендацій, що використовуються у навчально-виховному процесі.

Отже, основну увагу педагогам в організації профорієнтаційній роботі бажано приділяти розробленню технологій пошукової діяльності, орієнтованої на глибоке вивчення випускником самого себе, свого соціального оточення, ринку праці, що сприятиме мобілізації його розумових здібностей і самостійному прийняттю рішення про вибір майбутньої професії. Важливим у профорієнтації є залучення учнів до оволодіння способами конкретної діяльності, а не формальними знаннями. Уміння результативно працювати – обов’язкова умова для майбутнього фахівця будь-якого профілю, який бажає зробити кар’єру, адже відомо, що оплачують лише реальні види якісно завершених робіт, а не наявні у фахівця знання про те, як їх виконувати. Спосіб застосування своїх знань на ринку праці визначає компетентність фахівця у тій чи іншій галузі виробництва матеріальних благ.

Важливе місце у профорієнтації випускників посідає компетентність педагогів, які її забезпечують. Якість виконання ними цієї роботи великою

мірою залежить від рівня їхніх знань та вміння за необхідності доводити учням значущість чи помилковість поглядів на здійснення вибору професії. Л. Буркова підтверджує це таким формулюванням: "... компетентності відповідають здатності фахівця до здійснення професійних дій та діяльності. Здійснення професійних дій передбачає розв'язання професійних задач, тому професійні компетентності можна визначати як здатність фахівця розв'язувати професійні задачі, застосовуючи способи професійних дій та способи професійної діяльності в межах професійних компетенцій" [2, с.139].

Реалізації педагогами зазначених принципів має сприяти застосуванням ними найефективніших апробованих методів профорієнтаційної діяльності, зокрема тих, що вирізняються зовнішніми формами прояву: словесні (бесіда, дискусія, розповідь, пояснення, диспут, інструктаж), наочні (самостійне спостереження, ілюстрація, демонстрація), практичні (метод проекту, метод вправ, лабораторний метод, навчально-виробнича праця).

Розглянемо окремі з них з огляду на застосування в підготовці випускників до вибору професії у майбутньому. Розповідь – це метод усного викладу педагогом інформації про суть професії, яка аналізується або цікавить особистість, необхідні для її отримання знання і навички, важливість освоєння цієї професії тощо. Пояснення характеризується як словесне тлумачення змісту необхідної або бажаної інформації профорієнтаційного змісту. Інструктаж – ознайомлення зі способами виконання певних профорієнтаційних завдань, дотримання при цьому техніки безпеки. Бесіда – метод, побудований на продуманих запитаннях профорієнтаційної тематики та отриманні відповідей на них. Дискусія – вільне висловлення думок всіх її учасників щодо конкретного спірного питання, позиції стосовно обрання тієї чи іншої професії. Диспут розглядаємо як метод висловлення думок на заявлену тему профорієнтаційного спрямування. Ілюстрація – як метод використання фотографій, схем, плакатів, карт, картин, рисунків на дошці для популяризації чи розкриття суті тієї чи іншої професії, інформації про потреби в ній існуючого ринку праці. Демонстрація – ознайомлення учнів із приладами, технічними установками, наочними зображеннями тощо у забезпечено профорієнтаційних заходів. Демонстрація найяскравіше представлена під час проведення екскурсій для ознайомлення учнів із професійною діяльністю представників науки, освіти, мистецтва, виробництва тощо.

Практичні методи у профорієнтації найбільшою мірою спрямовані на формування в учнів вмінь і навичок конкретної професійної діяльності (метод вправ передбачає неодноразове виконання учнями певних завдань, операцій для кращого усвідомлення суті того, про що йдеться в розмові з педагогом; лабораторний метод застосовується для проведення дослідів у спеціально обладнаних кабінетах і є важливим при підтвердженні фактів, перевірки певних дій; навчально-виробнича праця як метод найчастіше використовується під час професійно-технічної орієнтації, підготовки учнів до обрання спеціальностей промислового та сільськогосподарського спрямування, за методом проекту.

Метод проекту передбачає постановку певної проблеми і наступне її розкриття, розв'язання, з обов'язковим формулюванням ідеї та гіпотези вирішення проблеми, чітким плануванням дій, розподілом (якщо розглядається

групова робота) ролей, тобто наявністю завдань для кожного учасника за умов їхньої тісної взаємодії, відповідальності за свою частину роботи, регулярного обговорення проміжних кроків та результатів. Метод проектів є ефективним у тому випадку, коли в навчальному процесі поставлено певне дослідницьке, творче завдання, для розв'язання якого потрібні інтегровані знання з різних галузей, а також застосування дослідницьких методик.

Ефективні форми профорієнтаційної діяльності педагога можуть бути різноманітними і залежними від його вміння добирати саме такі з них, які можна наповнити необхідним змістом і при цьому досягти мети. Найрізноманітнішими є засоби профорієнтаційної роботи. Якість їхнього впливу на особистість випускника залежать від правильності застосування педагогом найбільш дієвих із них. Одним із таких вважаємо рідну мову.

Вона має найсильніший вплив на свідомість, з її допомогою можна досягти розуміння суті будь-якого розглядуваного питання. Крім мови, нестаріючим засобом впливу на емоційний стан особистості є фольклор. Він сприймається представниками різних соціальних груп. Фольклорні джерела кожного народу є носіями його переконань (у тому числі й щодо вибору свого професійного майбутнього). Вони впливають на формування думок, оцінювальних суджень. Не менш важливою залишається і міфологія, яка допомагає усвідомити молоді особливості, цінності, надбання свого народу. Педагоги, користуючись за потреби характеристикою міфічних образів, можуть формувати у старшокласників повагу до суспільної діяльності, породжувати впевненість у завтрашньому дні за умови працелюбності тощо. Мистецтво теж є засобом профорієнтаційної діяльності педагога. На профорієнтаційних заняттях із випускниками освітніх закладів інформація про його різні види може бути використана для підготовки до вибору професії тими, хто мріє себе реалізувати в художньо-естетичній сфері: танці, співі, живописі, музиці.

Підсумовуючи викладене, варто відмітити, що вибір різноманітних технологій, методів, засобів, прийомів профорієнтаційної роботи залежить від навчальних, виховних, профорієнтаційних завдань, від вікових особливостей учнів та від рівня їхньої профорієнтаційної готовності.

Лише системність у проведенні цієї роботи, активізація пізнавальної діяльності учнів, професіографічний характер профорієнтаційних заходів, індивідуальний підхід щодо підготовки учнів до професійного самовизначення, залучення учнів до суспільно необхідної праці і виду діяльності, що відповідає їхнім нахилам і здібностям приведе старшокласників до успішного вибору професії.

Список використаної літератури

1. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи : навч. посібник / В. М. Шахрай. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.
2. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах: монографія / Л. В. Буркова. – К. : Інформ. системи, 2010. – 278 с.
3. Пряжников Н. С. Основы организации и планирования профориентационной работы в школе / Н. С. Пряжников // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 4. – С. 85–94.
4. Рыжов В. А. Профессиональная ориентация и подготовка кадров в Великобритании / В. А. Рыжов. – М. : Высшая школа, 1991. – 159 с.

*А. П. Данілова,
м. Київ*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДТРИМКИ СОЦІАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Розглянуто умови педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді в проектній діяльності неурядових організацій. Розкрито зміст зазначених умов та їхній взаємозв'язок.

Ключові слова: педагогічна підтримка, соціальна ініціативність, студентська молодь, проектна діяльність неурядових організацій.

Метою комплексної педагогічної підтримки студентської молоді в навчальній та позанавчальній діяльності визначено організацію активної участі студентів у проектній діяльності неурядових організацій, їх підготовку до ініціювання, розроблення та втілення соціальних проектів для вирішення нагальних соціальних проблем місцевої спільноти. Ця мета обумовила формулювання основних завдань, визначення пріоритетних напрямів діяльності як педагогів, так і студентів. Для вирішення поставленого завдання, у результаті проведеної теоретичної та експериментальної роботи було визначено умови педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді в проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня.

За визначенням О. С. Газмана, під педагогічною підтримкою розуміють превентивну і оперативну допомогу молоді у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних із фізичним та психічним здоров'ям, соціальним та економічним становищем, навчанням; з ефективною міжособистісною та діловою комунікацією; життєвим, професійним та етичним вибором [1]. Це достатньо м'яка педагогічна технологія, що спрямована на допомогу у самовизначенні, самовираженні особистості, розвитку її неповторної індивідуальності. Це технологія, що сприяє формуванню та розвитку соціальної ініціативності як риси характеру та прояву соціальних ініціатив студентською молоддю як конкретних соціальних проектів.

Механізм педагогічної підтримки складається із взаємодії студентської молоді та педагогів на декількох етапах: діагностичному, пошуковому, проектувальному, діяльнісному та рефлексивному.

Ефективність педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді у вищому навчальному закладі залежить від участі керівництва закладу, яке забезпечує тісний взаємозв'язок із неурядовими організаціями місцевого рівня. Управління педагогічною підтримкою як процес планування, організації, мотивації та контролю потрібне для того, щоб сформулювати та досягти поставлених цілей.

В. М. Манько вважає, що педагогічні умови – це взаємозалежна сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують результативність навчального процесу [2].

З урахуванням цього, розглянемо умови педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді у проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня:

1. *Структурно-змістове забезпечення процесу педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді в проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня.* Ця умова передбачає формування у студентської молоді системи знань, умінь та навичок стосовно реалізації соціальних ініціатив у проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня. Зокрема, знань щодо специфіки соціального проектування, усвідомлення сутності проектної діяльності в неурядових організаціях; умінь реалізувати теоретичні знання в практичній діяльності. Важливим є створення спеціального компонента в змісті професійної підготовки студентської молоді, який би відображав сутність і специфіку вияву соціальної ініціативи в проектній діяльності неурядових організацій.

Інформаційне забезпечення соціальних ініціатив студентської молоді, організація інформаційного обміну є необхідною умовою вирішення соціальних проблем на локальному рівні та сприяє підвищенню рівня таких ініціатив.

Експериментальне дослідження засвідчило низький рівень студентських знань стосовно проектної діяльності неурядових організацій, можливостей якісних впливів на соціальну дійсність місцевої громади, механізмів та способів такої роботи.

Інформування студентської молоді, сприяє усвідомленню потреб громади, розумінню напруження та невдоволення, які відчують члени громади, спонуканню їх до започаткування позитивних дій з метою прийняття відповідних рішень, реалізації соціальних ініціатив у межах проектної діяльності громадських організацій.

2. *Поетапне формування ставлення студента до себе як до суб'єкта соціальної ініціативи, залучення його до реальної соціально значущої діяльності, що моделюється в проектній роботі неурядових організацій місцевого рівня.* Ця умова передбачає забезпечення практико-орієнтованого характеру навчання. Як свідчить досвід професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі, орієнтація тільки лише засвоєння теоретичного матеріалу призводить до одержання формальних знань, що знижує ефективність їх використання на практиці. Це, своєю чергою спричиняє проблему тривалої адаптації студентів-випускників, що часом зумовлює розчарування в проектній діяльності, врату соціальної ініціативи. Процес навчання повинен являти собою сукупність різних форм, методів і засобів, за допомогою яких можливо відтворити предметний і соціальний зміст проектної діяльності в неурядових організаціях місцевого рівня, фрагменти майбутньої соціальної діяльності, розвивати професійні та особистісні здібності студентів, необхідні для успішної реалізації соціальної ініціативи.

3. *Організація безперервного педагогічного моніторингу.* Об'єктивне оцінювання результатів соціально значущих досягнень студентів, рівня реалізації соціальних ініціатив дає можливість вчасно вносити зміни у форми, методи, засоби та зміст навчального матеріалу. Технологічність оцінки результатів навчання залежить від своєчасного контролю і засобів, які впроваджуються із цією метою. Основні види контролю здійснюються за допомогою педагогічного моніторингу (вхідний, поточний і підсумковий), завданнями якого є: спостереження за процесом створення та реалізації соціальних ініціатив проектної діяльності неурядових організацій та одержання

оперативної інформації про нього; своєчасне виявлення змін, що відбуваються; запобігання негативним тенденціям; короткострокове прогнозування; оцінювання ефективності моделі педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді в проектній діяльності неурядових організацій. Визначаючи процедури моніторингу, слід врахувати такі вимоги: набір показників моніторингу має бути обмеженим і постійним протягом експериментального навчання показники повинні мати оцінний характер.

Отже, охарактеризовані педагогічні умови розуміються нами як сукупність сприятливих організаційно-педагогічних факторів, реалізація яких забезпечує ефективність педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді в проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня. Зазначені умови передбачають консолідацію дій освітян та практиків соціальної сфери.

Список використаної літератури

1. Газман О. С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. – М. : МИРОС, 2002. – 296 с.
2. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. М. Манько // зб. наук. пр. : [Соціалізація особистості] / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – С. 153–161. .

В. І. Дикало,
м. Рівне

ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ І ЕТНОГРОМАД В ЕТНОМУЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ШКОЛЯРІВ ВОЛИНІ

У статті розкривається історико-культурні передумови розвитку сучасних традицій етномузичного виховання школярів на Волині. Показано, що важливим контекстом етномузичного виховання є освоєння традицій етносів Волині й виховання школярів у полікультурному напрямі. Наведено приклади форм етномузичного виховання як полікультурного і поліетнічного.

Ключові слова: етномузичне виховання, полікультурне виховання, традиції музичного виховання.

Протягом своєї історії Волинь вирізнялась і багатством культури та освіти українського етносу, та освітніми й музичними традиціями численних етнічних меншин, які населяли край. Найпоширенішими етносами Волині, які з'являлися тут у різні часи, формуючи свої громади і поселення (колонії) поряд з українським (титульним) етносом, були німці, поляки, чехи, євреї. Тривале співіснування етносів впливало на освітні та культурні процеси регіону, сприяючи їх взаємозбагаченню, що позначалося на змісті виховання дітей - представників громад і утворенні традицій етнопедагогіки.

Історія польського етносу на теренах Волині є надзвичайно суперечливою, оскільки досить великий проміжок часу саме поляки, а не українці, були державною нацією. Музична культура поляків на Волині, на відміну від українців, мала більше політичних можливостей для свого розвитку. Важливе місце в освітньо-мистецькому житті польської громади з XIX ст. посіли

Кременецький ліцей, Організація руху народного та “Хори людів”, які підпорядковувались Шкільній кураторії воєводства.

Особливістю культурно-освітньої діяльності *чеських громад* була їх особлива увага до музичної освіти своїх дітей [1, с. 75–76], головними формами якої були okazіональні (традиційне навчання народної пісні та музики) та позаінституційні (музичні зали у чеських селах, хори при церквах, народні театри тощо). Ще з кінця XIX ст. музично-освітня діяльність чехів зосереджувалася навколо Чеської Матіци Шкільної (ЧМШ) та громадсько-культурних клубів, які займалися організацією шкіл, хорів, аматорських гуртків, самодіяльних театрів тощо.

У розвитку освіти *єврейських громад* важливе місце посідала система початкових шкіл, яка утвердилася на початку XX ст. Навчання в школах – хадери (початкові) і ієшиви – вищі, яке було обов’язковим для єврейських дітей, відбувалося під наглядом та утриманням кагалу (громадського самоуправління) [5, с. 37]. Головна форма музичної освіти єврейської громади Волині – вивчення синагогальної музики [2, с. 8]. У системі освіти діяли також дитячі садки, училища, працювали театри, клуби і бібліотеки.

Освіта та культурне життя волинських *німців* зосереджувалися навколо церкви. У кожній колонії працювали церковно-приходські школи, які мали свої характерні риси: обов’язкове навчання всіх дітей незалежно від майнового статусу родини, керівництво й нагляд за школою з боку духовенства, зв’язок школи з громадою, яка будувала і утримувала школу та вчителя за свої фінанси. Навчанням і вихованням дітей у школах опікувався кантор [1, с.45–46], обов’язковим у навчанні був спів традиційних німецьких церковних гімнів.

З 20–30 ті рр. XX ст. розпочинаються наукові дослідження народної музики інших національних меншин (діяльність Етнографічної комісії, Кабінету музичної етнографії, Комісії історичної пісенності) – у контексті фольклористики й етнографії в Україні загалом. Пропаганда музичного фольклору здійснювалася Науковим товариством ім. Т. Шевченка (Львів), Товариством дослідників Волині (Житомир) та ін. [4, с. 38]. Сталість традицій етносів зумовила збереження їхньої специфіки попри впливи часу.

Спільним для освітніх процесів етносів Волині в різні періоди було ставлення до освіти дітей як до найважливішого чинника збереження етнічної ідентичності; взаємодія школи з громадою, підпорядкування шкіл громадам; визнання пріоритету етнічної школи, збереження мови, етнічних традицій та звичаїв, передусім через освоєння дітьми фольклору, насамперед – музичного.

Сучасні тенденції відродження етнічних традицій Волині сприяють етномузичному вихованню дітей. Інтереси національно-культурних товариств представляє Рада національних товариств України, а також Дорадча рада голів громадських об’єднань національних меншин при Державному комітеті України у справах національностей та міграції [3, с. 131], які наприкінці 1980-х рр. почали активно про себе заявляти. Так (відомості, надані Рівненською обласною державною адміністрацією, а також отримані автором під час безпосереднього відвідування координаційних, адміністративних центрів громад, через аналіз повідомлень ЗМІ тощо), наприклад, станом на 2012 рік на Рівненщині

zareestrovano понад 20 громадських організацій національних меншин, серед яких 10 обласного статусу. Загалом у Рівненській області відновлено діяльність семи товариств *польської* культури (Рівне, Остріг, Дубно, Кузнецовськ, Здолбунівський та Рокитнівський район); трьох *єврейських* громад (Дубно, Остріг, Рівне); трьох *німецьких* громад “Відергебурт” (Рівне, Здолбунів, Кузнецовськ); *чеського* товариства “Стромовка” (Дубно), трьох організацій *російської* общини (громадська організація “Російський дім” у Здолбунівському районі, “Російська община Рівненської області”, “Російський культурний центр” (м. Рівне).

Нині на Волині здійснюється паспортизація колективів художньої самодіяльності національно-культурних об’єднань області. Традиційними стали *фестивалі* етнічного фольклору міжнародного та всеукраїнського рівня (“Коляда”, “Древлянські джерела”, “Різдвяні піснеспіви”, (Рівне), “Веселка Полісся” (Житомир), “Поліське літо з фольклором” (Луцьк), “Лесині джерела” (Новоград-Волинський) та ін.) Активно працюють й *етногурти*, які відроджують традиційну українську поліську культуру Волині, манеру автентичного поліського співу, регіональні інструментальні традиції, звичаї та обряди народної музичної творчості.

У такій суспільній ситуації розвою культури етносів Волині стосовно етномузичного виховання дітей значно активізується роль школи, яка має стимулювати пізнання й освоєння традицій етновиховання. У цьому напрямі набуває активності організація спільної діяльності школи і сімей учнів, залучення батьків до співробітництва із представниками етнічних громад, яке ініціює школа; активізується увага до проблем *відновлення спільної діяльності* “школа – родинне середовище – *етнічні товариства*”, які на сучасному етапі популяризують традиції етнічного музичного фольклору. Оскільки етнічні товариства діють поки переважно відокремлено від навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи, виникає потреба активізувати взаємодію громад зі школою саме через батьків.

Підкреслимо: в організації школою співтворчості з етнічними громадами слід виходити зі змісту діяльності самого товариства, отже потребується попереднє ознайомлення з ним. Для цього в кожній місцевості аналізується регіональна ситуація: встановлюються контакти із представниками інших громад; вивчаються плани їхніх культурно-мистецьких заходів, діяльність концертних, театральних та інших колективів, утворених при громадах, відстежуються екскурсійні об’єкти для відвідування, на розсуд громад ініціюються спільні різноманітні заходи; на зустрічі до шкіл запрошуються представники етнічних товариств; деякі громади в результаті охоче відгукуються на спільні проекти (наприклад, підготовка разом з дітьми костюмів і оформлення залу для виступів, допомога у вивченні пісні, складанні сценарію свята тощо). Серед конкретних заходів: відвідування учнями шкіл Волині, залучених автором статті до експерименту з етномузичного виховання (полікультурний контекст), постійно діючої експозиції “З історії національних меншин Рівненщини” (Рівненський обласний краєзнавчий музей, також м. Сарни, Костопіль), постійної експозиції “Чехи і Дубенщина” (історико-культурний заповідник м. Дубна), книжкової виставки “Живуть в Україні народи-брати” (Рівненська обласна державна бібліотека для дітей),

концертів обласного конкурсу-фестивалю рідних мов “Слово моєї душі”, Міжнародного молодіжного фестивалю традиційної народної культури “Древлянські джерела”, Міжнародного слов’янського фольклорного фестивалю “Коляда” у (м. Рівне), Луцького Міжнародного фестивалю “Поліське літо з фольклором”, щорічного міжнародного літературно-мистецького та фольклорно-етнографічного свята “Лесині джерела” у м. Новограді-Волинському, фестивалю “Веселка Полісся” у Житомирі; щорічних Тижнів Польської культури при польській громаді; занять дитячого театрального гуртка “Сімха”, дитячого танцювального гуртка та гуртка національної єврейської вишивки єврейської громади м. Рівного; Днів німецької культури та Вечорів німецької музики у німецькій громаді тощо.

Отже, у сучасному мистецькому просторі Волині активізується увага до збереження гармонії в освоєнні школярами українських та етнічних, зокрема фольклорних музичних традицій, кожного етносу, який історично розвивався як органічна частка поліетнічного населення краю; це є сприятливою передумовою для активізації процесів етномузичного виховання школярів на традиціях етнічного фольклору як складової української багатонаціональної музичної культури.

Список використаної літератури

1. Бармак М. В. Німецьке, чеське та єврейське населення Волинської губернії (1796–1914 рр.): розселення, господарське життя, міграції / М. В. Бармак. – Тернопіль, 1999. – 208 с.
2. Бовсунівська Н. М. Розвиток шкільної музичної освіти на Волині (XIX – поч. XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Бовсунівська ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2004. – 19 с.
3. Етнічний довідник : у 3 ч. Ч. І. Поняття і терміни. – К., 1997. – 140 с.
4. Михайличенко О. Нариси з історії музично-естетичного виховання молоді в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.) / О. Михайличенко. – К. : Вид. центр КДЛУ, 1999. – 210 с.
5. Наулко В. І. Культура і побут населення України : навч. посіб. – 2-е вид., доп. та перероб. / В. І. Наулко, Л. Ф. Артюх, В. Ф. Горленко та ін. – К. : Либідь, 1993. – 288 с.

К. О. Журба,
м. Київ

ОРГАНІЗАЦІЯ І ПРОВЕДЕННЯ ТРЕНІНГУ З ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

У статті розглянуто особливості організації та проведення тренінгової роботи з молодшими підлітками та їхніми батьками, спрямованої на виховання культури гідності.

Ключові слова: тренінг, молодші підлітки, культура гідності, принципи, виховання.

Виховання культури гідності у молодших підлітків є важливим завданням сучасної школи, що вимагає адекватних часові методик, форм і методів виховання.

Різні аспекти культури гідності перебували у полі зору таких учених, як І. Бех, С. Удовиська, Н. Чиренко, К. Чорна та інші.

Метою нашої статті є ознайомлення з організацією та принципами тренінгу з виховання культури гідності молодших підлітків.

Формування умінь і навичок культури гідності, об’єктивного самооцінювання, позитивного самоставлення, вироблення морально-етичних

зразків поведінки, здатності до саморозвитку здійснюється у процесі тренінгової роботи. Нами був розроблений тренінг для учнів 5–6-х класів „Школа шляхетності”, який дасть молодшим підліткам змогу краще пізнати себе, сприятиме розвитку почуття власної гідності, формуватиме впевненість у собі, ознайомить зі способами поведінки у різноманітних життєвих ситуаціях, дасть змогу побачити себе очима інших. У тренінговій роботі досягається більша відкритість і прямота у ставленні до себе та інших, розширюється усвідомлення потенціалів свого особистісного зростання і розвитку. Кількість учасників варіюється від 15 до 20 осіб. Участь у тренінгу може бути лише добровільною і визначається такими принципами:

1. *Принцип „тут і тепер”*. Багато учасників створюють свій „Я-образ” у відриві від реального життя, що пояснюється механізмом психологічного захисту. Однак головна ідея тренінгу полягає в тому, щоб кожен член групи зміг побачити себе у роботі тренінгу. Це досягається інтенсивним зворотним зв’язком у групі, що будується на довірливих міжособистісних контактах усіх учасників.

2. *Принцип персоніфікації висловлювань* полягає у добровільній відмові від безособових мовних форм, якими часто маскують власне ставлення стосовно когось чи чогось або ж для того, щоб уникати прямих висловлювань у різних життєвих ситуаціях. Тому замість висловлювань: „багато хто вважає”, „дехто вважає”, „мені казали” та ін. у групі, як правило, говорили, використовуючи такі форми: „я вважаю, що ...”, „я думаю, що...”.

3. *Принцип емоційного зв’язку*, відповідно до якого учасники тренінгу мали звертати увагу на власні емоційні стани, а також своїх партнерів із групи під час зворотного зв’язку. Прикладом цього можуть слугувати висловлювання: „твоя манера говорити на підвищених тонах викликає у мене спротив і роздратування” чи „твоя звичка вживати грубі слова є принизливою”. Відповідно, кожному учасникові ставилося завдання перебудувати свій стиль спілкування і виробити вміння чітко формулювати й адекватно висловлювати свої почуття.

4. *Принцип активності* є провідним у поведінці учасників тренінгу. Кожен учасник мав бути обов’язково задіяним у роботі тренінгу, в інтенсивній груповій взаємодії з метою цілеспрямованого спостереження та самоспостереження. Якщо у реальному житті особистість концентрується більше на власних проблемах, то під час тренінгу ми допомагали молодшим підліткам навчитися поєднувати „зануреність” у себе з активною включеністю в іншого та в аналіз групових процесів. На заняттях заохочувалася конструктивна дискусія, обговорення чи аналіз проблеми.

5. *Принцип довіри* передбачає створення атмосфери комфорту і довірливого спілкування, забезпечує групову динаміку та визначає результат та ефективність занять. Цьому сприяє рівність у групі, відсутність любимчиків чи „обраних”, звертання до всіх на ім’я, а не на прізвище чи прізвисько. Окрім цього, довіра підтримується правилами: „Говоримо правду”, „У брехні немає потреби”.

6. *Принцип конфіденційності* полягає у рекомендації „не виносити” за межі групи зміст спілкування у процесі тренінгу, що також сприяло становленню довіри і відкритості. Учасникам важливо знати, що зміст спілкування не розголошуватиметься: це дає їм змогу легко, відкрито і щиро контактувати. Така конфіденційність зберігає добрі стосунки у групі, дискусійний потенціал.

Усі заняття містять інформативну, діагностичну і розвивальну частини. Обов'язковими для всіх занять є вітання, ознайомлення з темою заняття, очікування, емоційна розминка, вправи, ситуації взаємопідтримки, тестування, самотестування, підведення підсумків, рефлексія, домашнє завдання.

Розроблений нами тренінг складається з двох блоків. Перший блок орієнтований на розвиток у молодших підлітків адекватного самосприйняття, позитивного самостварення, інтересу до самопізнання та об'єктивної самооцінки.

Другий блок тренінгу спрямований на формування впевненої гідної поведінки у суспільстві, школі, сім'ї, конструктивної взаємодії, навичок самовпливу та самовиховання; розвиток уміння розуміти свій емоційний стан та стан інших, поваги гідності своєї і оточуючих.

У роботі з учнями 5–6-х класів важливо сприймати дітей такими, якими вони є, визнавати право кожного з них на власну думку, враховувати інтереси і потреби всіх учасників тренінгу, бути виваженими, дати можливість кожному учаснику розкритися. Водночас важливо акцентувати увагу на значущості для кожного поставленої проблеми, обґрунтовано добирати зміст, форми і методи виховної діяльності, забезпечувати пошуковий характер заняття, використовувати ігрові методики, створювати доброзичливу творчу атмосферу, дотримуватись положень гуманістичної етики і встановлених правил, ставити відкриті запитання, дякувати присутнім за участь у роботі.

Під час тренінгу, як правило, використовувалися методи, орієнтовані на акумулювання ідей („Мозковий штурм”, „Мікрофон”, складання списку пріоритетів, презентація); методи орієнтовані на розкриття проблеми (робота в групах, вправи, проєктивне малювання, ігрове моделювання, рольові ігри, психодрама), дискусійні методи (дебати, дискусії, обговорення великою і малою групою, круглий стіл), діагностичні методи (анкетування, тестування, опитування, незакінчене речення).

Для молодших підлітків нами були розроблені такі тренінгові заняття: „Знайомий і незнайомий Я”, „Упевнена, невпевнена і груба поведінка”, „Почуття власної гідності”, „Я в своїх очах і в очах інших людей”, „Будьмо ввічливими”, „Мої права і права інших людей, або як поважати гідність інших людей”, „Людина – творець самої себе, як розвивати свої здібності і можливості”, „Образа. Чому ми ображаємося?”

У процесі тренінгової роботи педагогом спільно з дітьми були розроблені правила роботи у групі:

- 1) добровільність участі. Будь-яка дитина може відмовитися від завдання, але при цьому подати умовний знак. (Домашнє завдання – придумати забороняючий знак);
- 2) не існує правильних і неправильних відповідей. Правильна та, яка висловлює твою думку;
- 3) анонімність ситуацій, що розповідаються;
- 4) краще промовчати, ніж говорити не те, що думаєш;
- 5) говорити від свого імені і про свої почуття;
- 6) не можна давати оцінку виступу, якщо людина сама про це не попросить;
- 7) не можна після закінчення занять обговорювати те, що ми дізнаємося один про одного на заняттях;

8) говорити по черзі, не перебивати, поважати думку співрозмовника. Один говорить – усі слухають;

9) приймати себе та інших однокласників такими, які вони є.

Тренінгова робота проводилась не лише з дітьми, а й з батьками, що дало змогу гуманізувати виховання дітей у сім'ї та мінімалізувати застосування авторитарного стилю виховання. Зокрема, ми радимо педагогам використати модифіковану нами методику Л. Журавської для визначення доцільності критики молодших підлітків з боку їхніх батьків, що передбачає повагу гідності дітей і ставлення до них як до суб'єктів виховання.

Запропонований нами тренінг для батьків „Саморозвиток батьків і формування навичок конструктивної критики у вихованні молодших підлітків” ставив за мету стимулювати активність на тренінгах, формувати мотивацію готовності до самозмін, готовність виховувати культуру гідності молодших підлітків у сім'ї, використовуючи адекватні методи виховання.

Під час тренінгу з батьками відпрацьовувалися навички використання критики-похвали, індиферентної критики, критики-занепокоєності, критики-співпереживання, критики-жалю, критики-подиву, критики-пом'якшення, критики-попередження, критики-вимоги, критики-підбадьорення, критики-докору, критики-надії, критики-аналогії, критики-зауваження, конструктивної критики та критики побоювання.

Водночас адресат критичних зауважень міг застосовувати різні способи відповідей:

а) повного прийняття критики (можливо, техніка негативного твердження, за якою йде техніка негативного запитання);

б) непогодження з критикою (якщо вона неадекватна, висловлена занадто абстрактно або переходить на особистість, замість того, щоб описувати, наприклад, поведінку);

в) часткового прийняття критики (погодитися, що, можливо, той, хто критикує, правий, але Ви маєте право на свою думку).

Батькам також пропонувалося подумати над запитаннями:

- Що дізналися в процесі зворотного зв'язку?
- Які ключові моменти виявили у процесі роботи?
- Що Ви відчували, коли Вас критикували?
- Які варіанти критичних оцінок сприймаються легше, а які ображають?
- Що потрібно рекомендувати для впевненої взаємодії в процесі здійснення та вислуховування критики?

Таким чином, використання тренінгів у вихованні культури гідності молодших підлітків і в роботі з батьками дає змогу оптимізувати виховний процес, залучити до активної участі батьків, формувати уміння і навички гідної поведінки у дорослих і дітей.

Список використаної літератури

1. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник / Н. Є. Мойсеюк. – К. : Педагогіка, 2003. – 615 с.
2. Бойбіна Ю. В. Програма „Розвиток самопізнання і впевненості в собі у дітей 10–12 років” / Ю. В. Бойбіна. – Харків : ФОП Лотох М. Г., 2007. – 81 с.
3. Главацька О. Основи самовиховання особистості : навч.-метод. посіб. / Ольга Главацька. – К. : Кондор, 2008. – 206 с.

4. Журавська Л. М. Соціально-психологічний тренінг: розвиток якостей особистості працівників сфери туризму : навч. посібник для студ. вищих навч. закладів. – К. : Видавничий дім “Слово”, 2006. – 312 с.

М. Д. Зубалій,
м. Київ

ОРГАНІЗАЦІЯ І ПРОВЕДЕННЯ ДНЯ ТУРИЗМУ В ШКОЛІ

У статті розкрито організацію і методику проведення дня туризму з нагоди Всесвітнього дня туризму, яки щорічно святкується в загальноосвітніх навчальних закладах 27 вересня. Його проведення сприяє залученню учнів до активної рухової діяльності та здорового способу життя.

Ключові слова: день туризму, Всесвітній ден туризму, активна рухова діяльність, здоровий спосіб життя.

Ефективною формою фізичного виховання учнів старших класів у процесі позакласної роботи є дні туризму, які організовуються згідно з Положенням про проведення дня туризму в школі. Їх проводять з метою: формування у старших школярів бажань і схильностей до туристської роботи; залучення учнів до активного оволодіння базовими знаннями, уміннями та практичними навичками з техніки і тактики подолання перешкод у процесі туристських походів; допомоги кожному учасникові дня туризму сформуванню бажання вивчати історію рідного краю в процесі туристських походів; відбору здібних школярів для занять у туристському гуртку та участі в районних, міських змаганнях з туризму.

Розпочинається день туризму в школі зранку. У вестибюлі або іншому обумовленому місці розвішуються підготовлені учнями конкурсні газети “День туризму”, “Краєзнавча вікторина”, “Усім класом у туристський похід”, зібрані вчителем фізичної культури напередодні дня туризму. Також вивішується Положення про проведення дня туризму в школі, умови проходження смуги перешкод і схеми етапів, які будуть використані на дистанції. Після закінчення уроків учасники змагань вишиковуються на урочисту лінійку, на якій оголошується порядок проведення дня туризму: місце проведення краєзнавчої вікторини, порядок старту на смугі перешкод та інші організаційні питання. Після закінчення лінійки учасники змагань знайомляться з обладнанням дистанції і порядком її проходження. Водночас зі змаганнями на смугі перешкод також проводиться краєзнавча вікторина. Створене конкурсне журі оцінює зміст конкурсних газет, результати краєзнавчої вікторини та визначає переможців конкурсу загалом.

На етапі “розкладання намету” застосовується також спорядження: намет; 10 кілочків; 2 альпенштоки. Для проведення змагань на цьому етапі необхідна рівна галявина розмірами 5х6 м з хорошим ґрунтом, щоб у нього легко вколювалися кілочки і була можливість швидко поставити намет. Перед змаганнями суддя пояснює учням, що спочатку треба розтягнути та закріпити дно намету, потім поставити альпенштоки й натягнути верх намету, далі по діагоналі натягти бокові відтяжки й закріпити їх. При цьому треба стежити, щоб верх намету був рівний, без зморшок. Після пояснення команда за допомогою судді складає намет і збирає в одне місце всі кілочки та альпенштоки. Після

команди “Старт!” починається розкладання намету на результат. Навет може розкласти й не вся команда, але суддя не відпускає останнього учасника доти, доки не будуть виправлені допущені помилки й верх намету буде рівний.

Командна смуга перешкод обладнується, як правило, на території школи. Якщо ж такої можливості немає, то дистанцію смуги перешкод облаштовують на прилеглій до школи території. Під час її підготовки на дистанції обладнують такі етапи, які не вимагають від учнів спеціальної туристської підготовки та використання страхувальних систем. Це переправа по паралельних мотузках, маятник, горизонтальний маятник, підйом по схилу, розкладання намету, купини, транспортування потерпілого, в'язання вузлів. Ці етапи бажано розміщувати неподалік один від одного. Старт і фініш мають бути в одному місці. Як правило, початок та кінець кожного етапу відмічаються контрольними лініями. Учасники змагань проходять усі етапи самостійно, крім “встановлення намету” та “транспортування потерпілого”. Штраф за здійснену помилку на дистанції смуги перешкод не застосовується. Якщо учасник змагань не виконав умов проходження дистанції або допустив помилку, то він повертається на початок етапу і проходить його спочатку. Учасники штрафують себе часом, а Кращою стає та команда, яка пройшла дистанцію смуги перешкод найшвидше.

На етапі “*маятник*” використовується таке спорядження: 1 мотузка діаметром 10 мм; 1 мотузка діаметром 8 мм для зняття; 1 карабін; 2 контрольні лінії. Для обладнання цього етапу підбирають дерево з міцною горизонтальною гілкою, за яку можна підвісити мотузку. За допомогою карабінної удавки мотузка кріпиться до цієї гілки з приєднаною мотузкою для висмикування. Довжина маятника має бути такою, щоб мотузка не торкалась землі. На кінці мотузки зав'язується вузол для кращого її тримання руками. За допомогою підвішеної мотузки учасники змагань мають подолати умовний рів, який помічений контрольними лініями. Якщо ж учасник змагань однією або двома ногами торкнеться землі між контрольними лініями, то він починає проходження етапу спочатку.

Етап “*купини*” позначається двома контрольними лініями. Для його обладнання необхідні засоби для позначення купин. Купини – це кола діаметром 40–50 см з чіткими контурами. Позначати їх можна за допомогою крейди, фарби, зняття дерну на траві (з обов'язковим його поверненням на місце). Учасники змагань швидко долають умовне болото, перестрибуючи з купини на купину. Якщо учасник змагань не потрапляє на купину або заступає за її контури, то він починає етап спочатку.

На етапі “*в'язання вузлів*” використовується таке спорядження: мотузка довжиною 5–6 м, закріплена між опорами; 5–6 репшнурів; стенд із зразками вузлів. Цей етап є виносним, і його проходять після закінчення дистанції. Члени команди знайомляться з вузлами, що використовуються в туризмі. Для в'язання обирається один із простих вузлів: схоплюючий або прямий. Суддя пояснює учасникам, як його в'язати, і вказує на послідовність в'язання. Після пояснення, за командою капітана, усі учасники змагань швидко в'яжуть вузли. Після закінчення в'язання за командою капітана секундомір зупиняється. Згідно з Положенням учасники змагань можуть підказувати один одному, але не

допомагати. Якщо учасник не зав'язав вузла, то він отримує штраф 90 сек., якщо ж зробив помилку – 10 сек. штрафу. Час в'язання вузлів та штрафи додаються до загального часу проходження дистанції.

На етапі *“підйом по схилу”* використовується також спорядження: 1 мотузка діаметром 10 мм і довжиною – 20 м; 2 карабіни; 2 контрольні лінії. Для обладнання цього етапу необхідна наявність схилу й дерева наверху цього схилу або іншої опори для кріплення мотузки. Учасники змагань піднімаються на схил, тримаючись руками за мотузку й перебираючи її від першої контрольної лінії до другої контрольної лінії. Якщо учасник змагань відпустить мотузку, то він має починати підйом спочатку. Суддя не допускає проходження етапу *“підйом по схилу”* одночасно двома учасниками.

На етапі *“горизонтальний маятник”* застосовується таке спорядження: 2 мотузки товщиною 10 мм і довжиною 20 м; 2 карабіни; 2 контрольні лінії. Для обладнання цього етапу необхідна наявність трьох дерев, які розміщені трикутником. Одна мотузка (А) натягується між двома деревами на висоті не більше 70 см, а друга (Б) кріпиться одним кінцем до третього дерева, а вільний її кінець має доставати до мотузки А. Учасникам змагань необхідно подолати перешкоду, рухаючись ногами по мотузці А, тримаючись для переваги за мотузку Б. Для зручності проходження мотузку Б повинна натягуватись учасником. Якщо дві ноги учасника не втрималися на мотузці А, то він, згідно з Положенням починає етап спочатку. Судді підстраховують учасників під час зриву й передають мотузку Б наступному учасникові змагань.

На етапі *“переправа по паралельних мотузках”* використовується таке спорядження: 2 мотузки діаметром 10 мм і довжиною 25 м; 4 карабіни; 2 контрольні лінії. Для обладнання цієї переправи необхідна наявність двох дерев, відстань між якими 10–20 м. Між ними натягуються дві мотузки над уявним яром, одна на висоті 50–70 см від землі, а друга – на висоті 1,5 м від першої. Учасники змагань мають перейти від одного дерева до іншого, пересуваючи ноги по нижній мотузці, тримаючись руками за верхню. Якщо дві ноги учасника переправи не втримаються на мотузці, то він починає етап спочатку. Судді не дозволяють проходити етап двом учасникам одночасно й підстраховують їх у разі зриву.

Етап *“транспортування потерпілого”* позначається контрольними лініями. Як спорядження використовуються медичні ноші. Для проходження цього етапу необхідні три учасники змагань. Команда сама визначає хто буде умовно „потерпілим”. Цей учасник лягає на ноші. Двоє інших несуть його на ношах головою вперед по рівній місцевості та на підйомі. Якщо „потерпілого” треба нести вниз, то необхідно покласти ноші на землю й розвернути їх так, щоб під час подальшого транспортування голова „потерпілого” була вище ніг. При цьому „потерпілий” теж лежить на ношах, а суддя змагань стежить за тим, щоб ці умови були виконані. У кінці етапу ноші кладуть на землю за контрольною лінією і „потерпілий” може самостійно встати з них. Якщо нош у школі немає, то „потерпілого” можна транспортувати на „стілчику”, який створюють двоє учасників, схрестивши руки. Якщо під час транспортування „стілчик” розпався, то учасники схрещують у цьому місці руки знову. Учасника, який транспортує можна замінити, а „потерпілий” залишається той самий.

Після завершення командних змагань на смузі перешкод підводяться підсумки, визначаються переможці й призери. Паралельно цим змаганням підводяться підсумки з проведення краєзнавчої вікторини. Після цього підводяться загальні підсумки щодо проведення в школі дня туризму й здійснюються нагородження переможців та призерів з кожного виду програми. За результатами проведення дня туризму визначаються кращі учні для участі в районних та міських змаганнях з туризму. Після закінчення змагань з учасниками проводиться екскурсія, яку організовують класні керівники та адміністрація загальноосвітнього навчального закладу.

Список використаної літератури

1. Ганопольский В.И. Туризм и спортивное ориентирование на местности: учебник для институтов и техникумов физической культуры / В.И. Ганопольский, Е.Я. Безносиков, В.Г. Булатов. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 163 с.
2. Дехтяр В.Д. Основи оздоровчо-спортивного туризму: навчальний посібник для закладів освіти / В.Д. Дехтяр. – К.: Науковий світ, 2003. – 203 с.
3. Зубалій М.Д. Пішохідний туризм / М.Д. Зубалій. – К.: Здоров'я, 1977. – 88 с.
4. Книга вчителя географії: довідково-методичне видання / Упорядники Н.В. Беснова, В.М. Проценко. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 288 с.
5. Книга вчителя фізичної культури: довідково-методичне видання / Упорядники С.І. Операйло, В.М. Єрмолова, Л.І. Іванова. Вид. 2-е, доповн. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 560 с.
6. Моргунов Б.П. Туризм: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2114 “Физическое воспитание”. – М.: Просвещение, 1978. – 168 с.
7. Пангелов Б.П. Організація і проведення туристсько-краєзнавчих подорожей: навчальний посібник / Б.П. Пангелов. – К.: Академвидав, 2010. – 248 с.
8. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізична культура. 5-12 класи / В.М. Єрмолова, М.Д. Зубалій, Л.І. Іванова та ін. – Київ-Ірпінь: Перун, 2005. – 272 с.
9. Реєнт О.П. Чим живуть краєзнавці? / О.П. Реєнт // Слово просвіти. – 2012. – № 4. – 26 січня–1 лютого. – С. 11.
10. Трофем'як Б.Є. Фізичне виховання і спортивний рух у Західній Україні (з початку 30-х років XIX ст. до 1939 р.): навчальний посібник / Б.Є. Трофем'як. – К.: ІЗМН, 1997. – 424 с.
11. Федак В.В. Закарпаття у спортивному вимірі / В.В. Федак. – Ужгород: Карпати, 1993. – 148 с.
12. Фізична культура в школі: 5-11 класи: методичний посібник [за загальною редакцією С.М. Дятленка] – К.: Літера ЛТД, 2011. – 368 с.

А. І. Ільченко,
м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ОЗДОРОВЧО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті подано класифікацію педагогічних умов. З'ясовано сутність педагогічних умов спеціальної оздоровчо-розвивальної діяльності, а також розроблено модель виховного процесу формування ціннісного ставлення до оздоровчо-розвивальної діяльності юнаків-старшокласників.

Ключові слова: педагогічні умови, спеціально оздоровчо-розвивальна діяльність, ціннісне ставлення.

У сучасних педагогічних дослідженнях, пов'язаних із проблемами удосконалення виховного процесу, підвищення його ефективності виховного

процесу є одним із завдань, яке викликає інтерес і труднощі у дослідників (Н. Іпполітова, Н. Стерхова).

Узагальнюючи результати дослідження педагогічних умов виховання умовно поділяємо їх на організаційно-педагогічні (С. Закопайло, В. Беляєв, Н. Павлова, С. Герасименко, В. Кіло, І. Середа, Н. Петухов, М. Звягінцев, Л. Гурман та інші), психолого-педагогічні (Т. Мінаков, М. Зубалій, П. Підкасистий та інші) та соціально-педагогічні (Б. Куприянов, Є. Квашин, Є. Камачева та ін.).

Педагогічні умови й чинники з формування позитивного ставлення до фізичної культури умовно поділяють на три групи: інтеграційні, організаційні й процесуальні.

Інтеграційна група чинників пов'язана з визначенням провідних ідей, які дають змогу спрямовувати всю діяльність на фізичну або професійну підготовку, фізичне виховання тощо.

Організаційна група чинників включає планування діяльності, визначення стану підготовленості, критеріїв сформованості позитивного ставлення школярів до фізичного виховання (К. Огніста, Н. Петухова).

Процесуальна група чинників пов'язана з реалізацією планів, педагогічних установок, проведенням змагань, систематичної фізичної підготовки, стимулюванням особистості до занять фізичним вихованням і спортом (М. Звягінцев).

До основних педагогічних умов формування ціннісного ставлення до оздоровчо-розвивальної діяльності належать:

- організація педагогічного процесу, що визначає активізацію ціннісно орієнтованої сфери в єдності таких компонентів, як цільовий, змістовно-операційний, мотиваційно-вольовий (А. Артюшенко);
- забезпечення сприйняття цінностей фізичної культури за умовне обхідних для реалізації намірів, планів (К. Огніста);
- спрямованість навчально-виховного процесу (Ю. Мороз, В. Івашковський).

Психолого-педагогічні умови формування позитивного ставлення до цінностей фізичного виховання і спорту характеризуються:

- спрямованістю особистості: заняття фізичним вихованням, спортом; наявність мети та ідеалу (С. Закопайло, В. Беленков);
- установкою особистості: актуалізація фізичного виховання, спорту; психологічна установка; ціннісна орієнтація, пов'язана з фізичним вихованням і спортом (П. Павлов);
- інтересами і потребами особистості: наявність мотивації до занять фізичним вихованням і спортом; особистісна цінність занять певними фізичними вправами, видами спорту (С. Бацунов, С. Герасименко).

Т. Мінаков розглядає педагогічні умови як обставини, які сприяють розвитку самостійної пізнавальної діяльності, і визначає їх так:

- когнітивні: інтенсифікація процесу навчання й отримання знань;
- аксіологічні: стимуляція мотивів; формування ціннісного ставлення, ціннісних установок на пізнавальну самостійну діяльність;
- праксиологічні: моделювання навчально-виховного процесу; актуалізація міжсуб'єктних відносин (Т. Мінаков).

М. Миколаєва і М. Стерзова дають таке визначення поняттю “організаційно-педагогічні умови”: “організаційно-педагогічні умови уявляють сукупність цілеспрямованих сконструйованих можливостей змісту, форм, методів цілісного педагогічного процесу (міри впливу), які складають умову управління функціонуванням й розвитком процесуального аспекту педагогічної системи (цілісного педагогічного процесу)”.

Активне ставлення до фізкультурно-спортивної роботи формується за таких педагогічних умов: комплексна діагностика індивідуальних якостей особистості, яка дає змогу визначити індивідуальні особливості особистості, здібності, можливості, а також шляхи подальшого вдосконалення; єдність теоретичної і практичної діяльності; взаємозв'язок фізкультурно-спортивної діяльності з усвідомленням її користі; взаємодія між педагогом та вихованцем; оцінювання формуючої потреби до розвивального фізичного розвитку (Р. Мартузане).

Аналіз науково-педагогічної літератури дав підстави зробити висновок, що організаційно-педагогічні умови формування ціннісного ставлення до оздоровчої або розвивальної спрямованості становлять собою сукупність цілеспрямованих, спеціально організованих урочних і позаурочних оздоровчо-розвивальних навчально-виховних заходів, форм і методів цілісного педагогічного впливу відповідно до оздоровчо-розвивальної мети, інтересів і потреб старшокласників.

Формування ціннісного ставлення старшокласників до навчально-виховного процесу оздоровчо-розвивальної спрямованості – це спеціально організований навчально-виховний процес необхідної рухової активності особистості в навчальний і позаурочний час, який сприяє формуванню ціннісного ставлення старшокласників до збереження, розвитку, покращення стану фізичного розвитку особистості відповідно до статевих, вікових та індивідуальних потреб.

У моделі виховного процесу, часто побудовані на основі послідовності етапів виховання та розвитку особистості. Н. Мойсенюк наводить модель виховання, яка складається з чотирьох етапів. Перший етап – це усвідомлення норм і правил поведінки. Другий – формування ставлення учнів до норм і правил поведінки. Третій – формування поглядів і переконань. Формування поглядів – це етап сприйняття, засвоєння і перетворення засвоєних норм на особисте надбання. Переконання – це усталені, засвоєні на певних принципах і світогляді погляди, які визначають орієнтацію поведінки. Четвертий етап – формування загальної спрямованості в процесі різних видів діяльності. Тренування, багаторазові повторення забезпечують формування навичок і звичок. Система звичних дій, вчинків поступово переходить у риси характеру, властивості особистості, що впливає на ефективність виховання. На наш погляд, у цій моделі не вистачає діагностичного етапу.

Нами розроблена модель формування ціннісного ставлення старшокласників до оздоровчо-розвивальної діяльності, в якій центральним блоком є мета виховання, спрямована на формування ціннісного ставлення юнаків до оздоровчо-розвивальної діяльності.

Мета виховання – це наперед визначені результати в розвитку і формуванні особистості, яких намагаються досягти в процесі виховної роботи.

Мета визначає загальну спрямованість виховання. У педагогіці цілі виховання називають завданнями (задачами). Завдання є складниками мети. Тому мета виховання – це система завдань, які потрібно вирішити. Мету виховання визначають після дослідження стану фізичного розвитку старшокласників, оцінювання цього стану, вивчення мотивації старшокласників до оздоровчо-розвивальної діяльності.

Аналіз наукових робіт С. Гармаша, С. Гончаренка, Б. Гершунського, А. Зверева, Т. Круцевич, В. Платонова, А. Найна, І. Середи та інших засвідчує, що для формування ціннісного ставлення старшокласників до оздоровчо-розвивальної діяльності необхідно створення спеціально організованих педагогічних умов оздоровчо-розвивальної спрямованості, які сприяють переходу особистості від пасивної до активної оздоровчо-розвивальної діяльності і досягненню визначеної мети.

Виховний процес оздоровчої спрямованості характеризується адаптацією організму до фізичного навантаження, який відповідає фізичній тренуваності, віковим і статевим показникам норм здоров'я сприяє освітній життєдіяльності. Виховний процес розвивальної спрямованості визначається розвивальним об'ємом та інтенсивністю фізичного навантаження, моторною щільністю навантаження, а також специфікою рухової діяльності (види бігу, плавання, гімнастики, танців, туризму, рухливі ігри, спортивні ігри тощо), що впливає на розвиток певних фізичних (сила, швидкість, витривалість, спритність тощо), морально-вольових якостей та інтелектуальний розвиток особистості. Спеціально організований виховний процес комплексної оздоровчо-розвивальної спрямованості – це комплекс виховних заходів та рухових дій, залучених до системи організуючих ідей, правил і форм з метою досягнення певного виховного та адаптаційно-оздоровчого ефекту і фізичного розвитку особистості.

В. А. Киричок,
м. Київ

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ І МЕТОДИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито сутність інноваційних методів виховання культури гідності молодших школярів у позаурочній діяльності, зокрема рефлексивно-експліцитного та проектного методів виховання.

Ключові слова: культура гідності, молодші школярі, форми, методи, позаурочна діяльність.

За сучасних умов входження України до світового співтовариства вітчизняна педагогіка має виконати важливу місію – забезпечити виховання особистості з високим рівнем гуманістичної культури, зорієнтованої на морально-духовні цінності. Провідною серед таких цінностей є гідність особистості. Розв'язання практичних завдань моральності – ціннісного ставлення до іншої людини, до самої себе, особливо в період змін світоглядних та ціннісних основ суспільства, підтверджує особливу актуальність такого педагогічного дослідження. Саме тому у сфері освіти активно досліджуються педагогічні технології виховання культури гідності особистості у школі.

Оскільки саме визнання людини найвищою цінністю, а її прав пріоритетними характеризує найвищий рівень сучасної цивілізації, можна зробити висновок, що культура гідності особистості – це ціннісне ставлення до себе та до інших (за К. Чорною).

У своєму дослідженні ми виходили з того, що культура гідності особистості є ціннісним ставленням до себе та до інших людей, способом досягнення різних видів гідності: “Я – Я” – людська гідність (правовий аспект) – Я – дитина, людина, європеєць, представник людства; “Я – Ти” – особистісна, власна гідність – Я – учень, Я – гуманіст, нащадок і продовжувач славного роду; “Я – суспільство” – національна гідність, Я – українець, творець себе і держави, нації.

Аналіз психолого-педагогічної та філософської літератури дав змогу виокремити компоненти, критерії, показники вихованості культури гідності молодших школярів. Було визначено такі компоненти: 1 – людська гідність; 2 – особистісна гідність (власна); 3 – національна гідність. До кожного з компонентів нами були визначені критерії та їх показники: когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий. На основі критеріїв були визначені три рівні вихованості культури гідності: високий, середній, низький. З урахуванням трикомпонентної структури виявлено рівневі характеристики вихованості культури гідності учнів 1–4-х класів.

За результатами проведеного дослідження (етап констатації), високий рівень сформованості культури гідності в експериментальних класах продемонструвало 5,0 % учнів, у контрольних – 6,4 %. До середнього рівня в експериментальних класах було віднесено 31,2 % дітей, у контрольних – 31,3 %. Низький рівень в експериментальних класах виявило – 63,8 % школярів, у контрольних – 62,3 %. Підсумки констатувального етапу дають підстави стверджувати, що виховання культури гідності молодших школярів слід розпочинати з першого року навчання у школі.

Проведений експеримент став підґрунтям для створення методики формувального етапу дослідження, перевірки ефективності розроблених педагогічних умов виховання культури гідності молодших школярів у позаурочній діяльності. До таких умов належать:

- оновлення змісту морально-етичного виховання, його спрямування на розвиток особистості як найвищої цінності;
- упровадження гуманістичної взаємодії учнів, педагогів та батьків;
- формування першооснов позитивної Я-концепції молодшого школяра;
- оптимізація інноваційних форм і методів виховання та запровадження їх у роботі з дітьми у позаурочній діяльності;
- залучення молодших школярів до різних видів діяльності, які сприяють вихованню культури гідності учнів (пошукова, благодійна); підготовка вчителів до такої виховної роботи.

Вивчення та аналіз стану вихованості культури гідності молодших школярів здійснювали за допомогою розробленої нами методики, яка охоплювала комплекс взаємопов'язаних форм, методів і засобів виховання: анкетування, методика незакінчених речень, ігрові методики, тестові завдання для учнів, практичні вправи для дітей, метод ситуацій, виховні години, читання та аналіз художніх творів тощо.

Провідним серед них виявився розроблений І. Бехом [2] рефлексивно-експліцитний метод, оскільки саме він апелює до позитивного досвіду вихованця і сприяє глибинному зануренню у його самосвідомість. Цей метод може бути як самотійним, так і пронизувати інші, підсилюючи ефективність будь-якого іншого, вже застосованого методу. За його допомогою в початкових класах можуть бути проведені бесіди, міні-диспути, дискусії, міні-дискусії, „мозковий штурм”, обговорення педагогічних ситуацій, проектна діяльність – методи реалізації інтерактивної технології виховання.

Рефлексія передбачає глибинний самоаналіз, мислення особистості, спрямоване на її внутрішній світ, тобто процес осмислення.

Експліцит – „озвучення” дитиною того, що вона сприймає: розуміння вихованцем суті явища, морально-етичної категорії, поняття, ситуації, які розглядаються в процесі виховання.

Цей метод передбачає також розуміння педагогом і вихованцем свого внутрішнього світу: світу емоцій, почуттів, мотивів, цінностей, потреб, інтересів, прагнень, ідеалів – через їх усвідомлення особистістю. Вихованець – суб’єкт виховної діяльності, який усвідомлює увесь цей перелічений ряд.

Основу (базис) цього методу становлять:

- віра педагога учневі (довіра);
- доброцентрованість вихованця;
- наявність у нього благородства, самоповаги;
- удосконалення шкільного життя з урахуванням попередніх ідей.

За цим методом ми проводили (на формувальному етапі експерименту) обговорення прочитаних дітьми художніх творів, зокрема творів В. Сухомлинського та інших (з використанням міні-диспуту, міні-дискусій, бесід з елементами самооцінки, вправ – „Мікрофон”, з піктограмами тощо).

Як засвідчило проведене дослідження, діти значно краще почали усвідомлювати сутність морально-етичних категорій, розбиратись у моральних колізіях, училися „читати” та розпізнавати власні почуття, емоції, почуття інших людей; виявляли активність і самотійність у прийнятті власних моральних рішень стосовно змін у поведінці героїв, власній поведінці, рисах характеру, якостях особистості; були готові брати участь у пошуковій та благодійній діяльності.

Застосування рефлексивно-експліцитного методу під час проектної діяльності зумовило позитивні зрушення у вихованні особистості молодшого школяра. Так, участь у проекті „Вони прославили Україну” сприяла вихованню в учнів других-четвертих класів таких видів культури гідності, як особистісна та національна: значно зросла ініціативність, активність дітей, позитивна мотивація до цього виду діяльності; діти навчилися працювати самотійно, досягаючи мети проекту; дослухалися до порад однокласників, дорослих під час обговорення етапів виконання проекту; робили власний вибір об’єктів для дослідження (не лише відомих та маловідомих історичних постатей, які прославили Україну, а й представників свого роду, які прославили свій рідний край, Батьківщину в роки воєнних лихоліть, мирний час).

В учнів також поступово намітилися позитивні тенденції у вихованні поваги до Української держави, власної гідності як представника українського

народу; у бажанні виявляти повагу до людини (членів своєї родини, представників роду) – емоційно-ціннісний компонент культури гідності особистості; у шанобливому ставленні та виявленні інтересу до історії українського народу, його культури, історії, мови, бажанні поповнювати свої знання про Україну, українців протягом всього періоду навчання в початковій школі тощо. Активну допомогу дітям у створенні проектів як консультанти і помічники надавали не лише вчителі, вихователі, але й батьки, рідні дітей-виконавців проекту.

У виховній практиці початкової школи нами були проведені з учителями попередні бесіди, тренінгові заняття з опанування технікою запровадження рефлексивно-експліцитного методу, розроблені методичні рекомендації для вчителів, вихователів.

Апробація рефлексивно-експліцитного методу підтвердила справедливість висновку стосовно його застосування, зробленого І. Бехом: “Кожній підростаючій особистості властиве прагнення до душевної сили (як основи вищого самоствердження) і свободи (як різнобічної і відповідальної самостійності). Тому обов’язок вихователя – дати їй необхідні засоби для реалізації цього прагнення. Вихованець при цьому не повинен переживати стан підкорення духовно-моральним істинам, а сприймати їх як здійснення власного одухотвореного життя”. [2, с. 7]

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Почуття гідності у духовному розвитку особистості / І. Д. Бех // Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. – К. : Академвидав, 2009. – С. 17-30.
2. Бех І. Д. Рефлексивно-експліцитний метод у вихованні особистості / І. Д. Бех // Рідна школа. – 2012. – № 12. – С. 3-7.

О. О. Колонькова,
м. Київ

СУТНІСТЬ ОСОБИСТІСНО РОЗВИВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

У статті розкрито сутність особистісно розвивальних технологій та їхній зміст у формуванні культури екологічної поведінки підлітків.

Ключові слова: особистісно розвивальна технологія, культура екологічної поведінки.

На сьогодні головний стратегічний напрям розвитку світової і вітчизняної системи освіти лежить у площині вирішення проблем розвитку особистості учня, технологізації цього процесу.

Педагогічну технологію розглядають як систему функціонування усіх компонентів педагогічного процесу, побудовану на науковій основі, запрограмованій у часі й просторі, що веде до намічених результатів. Технологія освітнього процесу має послідовну орієнтацію на чітко визначені цілі [3].

Особистісно зорієнтованою технологією називають освітню технологію, головною метою якої є взаємний та плідний розвиток особистості педагога та

його учнів на основі партнерства в спільній діяльності. Основним завданням особистісно зорієнтованої технології є надання учневі допомоги у визначенні ставлення до самого себе, інших людей та навколишнього світу [4]. Такий підхід відповідає головній меті освіти, проголошеній у Національній доктрині розвитку освіти: “створити умови для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України”.

Найголовнішою характеристикою цих технологій є їхня розвивальна функція. За твердженням Д. І. Фельдштейна, тільки діяльність є постійним поштовхом розвитку людини як особистості. І хоча норми цього розвитку закладаються суспільством, найважливіше значення має здатність особистості до самовираження, саморегуляції, самоствердження. Науковець зауважує, що розвиток є основним способом буття особистості, він обумовлений потребою постійно виходити за свої межі. Головною метою розвитку особистості психолог вважає найповнішу реалізацію людиною самої себе, своїх здібностей і можливостей, якнайбільш повне самовираження і саморозкриття [5].

Такої думки дотримується й С. Л. Братченко. Він зазначає, що розвиток особистості часто підміняють формуванням зовнішніх якостей. Утім, головний психологічний смисл особистісного розвитку – це вивільнення себе, “самоактуалізація та розвиток всіх основних особистісних атрибутів” [1, с. 36]. Особистісний розвиток – це складний багатоаспектний процес, що має свою внутрішню логіку та завжди індивідуальну траєкторію. Основний закон особистісного розвитку автор бачить так: за необхідних умов в людині актуалізується процес саморозвитку, наслідком якого є зміни в спрямованості особистісної зрілості [1].

Отже, особистісно розвивальні технології забезпечують становлення особистісної зрілості через взаємодію зі своїм внутрішнім світом, допомагають вивільнити і задіяти внутрішній потенціал особистості.

Необхідною умовою ефективності особистісно розвивальних технологій є включення особистості у роботу із самовдосконалення. Проте не всяке самовдосконалення має особистісно розвивальний вектор. Особистісно розвивальною можна назвати таку роботу над собою, яка має ціннісно-смыслову орієнтацію. Якщо ця орієнтація споживацького, руйнівного характеру, то для особистості вона є деструктивною.

Таким чином, особистісно розвивальні технології – це технології самостійного становлення особистості, побудовані на засадах керованого розвитку, спрямовані на розвиток внутрішніх структур особистості та становлення особистісної зрілості в площині морально-духовного імперативу.

Найбільш доцільним для подібних впливів є старший підлітковий вік, коли актуалізуються процеси самооцінки, самоаналізу, пізнання свого внутрішнього світу. У підлітковому віці формуються соціальні мотиви поведінки, з'являється критичне ставлення до себе та світу. Тому важливо допомогти підлітку усвідомити себе у світі та сформувані відповідні ціннісні орієнтації.

Очевидним є висновок, що для забезпечення особистісного розвитку підлітків у процесі формування культури екологічної поведінки виховні технології необхідно спрямовувати на формування здатності учнів до самовиховання.

Організація самовиховання школярів як складової екологічного виховання необхідна для самообмеження потреб, які можуть завдати шкоди природі, для подолання споживацького ставлення до природи, створення екологічно безпечного простору власної життєдіяльності та формування вміння приймати екологічно виважені рішення.

Не можливо примусити себе щось робити систематично без вольових зусиль. Тому в організації самовиховання завжди найбільш складним є початковий період. Саме на цьому етапі важливою є роль вчителя як спрямовувача діяльності учня на саморегуляцію поведінки.

Психологи стверджують, що через організацію зовнішньої діяльності можна стимулювати діяльність внутрішню. Саме в процесі зовнішньої діяльності внутрішній план вперше формується. Інтеріоризація відбувається шляхом присвоєння психікою структур зовнішньої діяльності та оволодіння нею. Саме цей саморозвиток внутрішніх структур діяльності утворює психологічний фон, на якому будується виховання як формування особистості [5].

Як зауважує І. Д. Бех, будь-яка зовнішня саморегуляція, якщо вона відбувається систематично, переростає у звичку, а потім у внутрішню саморегуляцію (внутрішні переконання). Коли у людини формується звичка займатися самовихованням, то рівень волі знижується і поступово формується справжня потреба у самовихованні.

Як же зацікавити учнів екологічною діяльністю? Якщо говорити про безпосередню взаємодію з природою – тут простіше. Адже природа здатна викликати сильні емоції та переживання. Якщо йдеться про повсякденно-побутову сферу, то тут екологічна діяльність та поведінка має стати звичною. Як цього досягти?

Для цього особистісно розвивальні технології повинні мати такий зміст: *По-перше*, вчити школярів аналізувати інформацію екологічного змісту, висловлювати власну думку, спонукати емоційні переживання стосовно природи. Ефективним буде застосування бесід, дискусій, робота у парах та групах.

По-друге, звертати увагу на стереотипи та звички у поведінці. Спілкуючись з учнями, часто спостерігаємо суперечність: вони роблять те, за що засуджують інших. Чому так відбувається? Тому що вони звикли так жити, так простіше. Звичні дії для нас найбільш комфортні, вони майже не усвідомлюються, робляться автоматично, не потребують зусиль над собою. У цьому допоможуть вправи на самоаналіз, самопізнання та з'ясування суперечностей своєї поведінки стосовно природи.

По-третє, організовувати екологічне просвітництво старших учнів серед менших, щоб старші школярі виступали агентами змін у школі. Це забезпечить більшу комунікацію щодо екологічних проблем та актуалізує мотиви екологічної поведінки як для молодших так і для старших школярів. Адже комунікація становить основу формування самосвідомості (рефлексії), розширює уявлення про себе. Спілкування вважається провідною діяльністю підлітків. Воно забезпечує реалізацію потреби підлітка в оцінюванні його як особистості. Спілкування підлітка з молодшими за віком школярами задовольняє потребу оцінювати інших та самостверджуватися, спілкування з однолітками – потребу оцінювати партнера

[2]. Спілкування підлітків з однолітками і дорослими є найважливішою психологічною умовою їхнього особистісного розвитку.

По-четверте, має бути цілеспрямована систематична робота щодо організації екологічного виховання та самовиховання учнів. При цьому необхідно, щоб будь-яка діяльність, до якої залучаються діти, розглядалася з позиції екологічної доцільності. Наприклад, якщо вчитель організовує з учнями пошив торб для фізкультури, заміну лампочок розжарювання на енергозберігаючі, утеплення вікон, збір використаних батарейок, контроль за станом водопровідних кранів, збір макулатури, то учні мають обов'язково знати мету, екологічну доцільність та результат цієї діяльності.

Отже, особистісно розвивальні технології сприяють розвитку здібностей та задатків кожного підлітка з метою збереження природи та активізують внутрішні механізми самовиховання: рефлексію, волю, цілеспрямованість.

Список використаної літератури

1. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / С. Л. Братченко. – М.: Смысл, 1999. – 137 с.
2. Злобина Е. Г. Общение как фактор развития личности / Е. Г. Злобина. – К. : Наукова думка, 1982. – 116 с.
3. Освітні технології : навч.-метод. посіб./ О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська [та ін.] ; заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
4. Перспективні освітні технології : наук.-метод. посібник / за ред. Г. С. Сазоненко. – К. : Гопак, 2000. – 560 с.
6. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. – М. : Международная пед. академия, 1994. – 189 с.

Є. В. Копилець,
м. Київ

РОБОТА У МАЛИХ ГРУПАХ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ

У статті презентовано досвід використання технології роботи у малих групах для забезпечення екологічно доцільної взаємодії школярів із природними об'єктами у діяльності учнівських туристсько-краєзнавчих об'єднань.

Ключові слова: *технології роботи у малих групах, екологічно доцільна взаємодія, учнівські туристсько-краєзнавчі об'єднання.*

Фахівці у царині теорії екологічного виховання відзначають високий потенціал роботи у малих групах як різновиду технологій формування екологічної компетентності, виховання культури екологічної поведінки школярів. У малих групах створюється більш сприятлива психологічна атмосфера, учні почуваються вільніше і впевненіше, активніше співпрацюють між собою та з педагогом, що підвищує ефективність екологічної навчально-виховної діяльності [1, с. 30–31; 5, с. 4–48].

Як зазначає Г. Селевко, технологія групової діяльності може реалізовуватися і в класно-урочній, академічній, і в клубній організаційних формах [3, с. 389]. Ознайомлення з фаховою літературою засвідчує, що

методичні аспекти роботи у малих групах розробляються переважно для занять, які проводяться у приміщенні [1; 2; 3], тоді як однією з умов формування культури екологічної поведінки є безпосередній контакт вихованців із природою. Отже, актуальними є напрацювання та концептуалізація досвіду використання технології роботи у малих групах для забезпечення екологічно доцільної взаємодії учнів із природними об'єктами. У зазначеному контексті продуктивним є ознайомлення з досвідом співпраці екологічного загону “Краплина” Новоселівської ЗОШ І–ІІІ ступенів Полтавського району та гуртків географічного краєзнавства Полтавського обласного центру туризму і краєзнавства учнівської молоді.

Село Новоселівка розташоване на лівому березі малої річки Свинківки за 13 км від Полтави. Школа знаходиться на околиці села, поряд із землеволодінням Руднянського лісництва, де сусідять луки, заплашний ліс, бір та діброва.

Члени екологічного загону під керівництвом учителя біології О. Пуденко, відповідальної за туристсько-краєзнавчу роботу в школі за допомогою працівників Руднянського лісництва ДП “Полтавський лісгосп” розробили маршрут навчальної екологічної стежини на прилеглий до школи території. Маршрут об'єднав оглядові майданчики “Боброві хатки”, “Лісова аптека”, “Країна первоцвітів”, “Діброва”, “Сміттєзвалище”. Було дібрано матеріал до екскурсій, започатковано спостереження за популяціями рідкісних та зникаючих рослин, регулярно проводилися операції “Чистий берег”, покликані звільняти територію від побутового сміття. Але з плином часу природа оглядових майданчиків стала для учнів звичною. З'явилася потреба оновити маршрут, визначити й обладнати нові оглядові майданчики, розробити відповідні екскурсії. Мало постати і питання про зміну поколінь екологічного загону.

З організацією на базі школи гуртка географічного краєзнавства (керівник Є. Копилець) у виконанні пізнавальних творчих завдань, іграх природничої тематики, прогулянках та екскурсіях сільськими околицями склалося коло шестикласників, потенційно могли бути залучені до роботи на екологічній стежині. Юні географи допомагали проводити екскурсії, вели спостереження на оглядових майданчиках. Завдяки розширенню мережі гуртків ПОЦТКУМ на базі школи виникла можливість залучити до географічного краєзнавства ще одне покоління учнів.

Роботу вихованців екологічного загону та гуртків географічного краєзнавства, які виявили бажання опікуватися екологічною стежиною, було організовано по малих групах. Спираючись на висновок А. Сидельковського щодо значного пізнавального та ековиховного потенціалу туристсько-краєзнавчої “розвідки” [4], із гуртківців першого року навчання сформували групи “розвідників”. Головним завданням цих груп стало виявлення місцин, перспективних для облаштування нових оглядових майданчиків екологічної стежини.

Завдяки “розвідникам” до екологічної стежини було включено майданчик “Русальний цвіт”: вони знайшли оптимальний варіант шляху до відомого місця зростання білого латаття, розташованого поодаль від нитки розробленого в попередні роки маршруту. Зібрані “розвідниками” матеріали також спонукали до облаштування ще одного оглядового майданчика екологічної стежини – “Рослини лук”. До здобутків цієї групи належить і виявлення невідомого учням раніше бобрового поселення.

Завданнями груп “дослідників”, більшість учасників яких відвідували гурток географічного краєзнавства другий рік, стали ретельне вивчення місцевості, виявлення її пізнавального потенціалу, поєднання знайдених “розвідниками” перспективних оглядових майданчиків із уже прокладеними екскурсійними маршрутами, добір найцікавіших та найзмістовніших для екскурсій природних об’єктів. Між членами груп “дослідників” були розподілені й індивідуальні краєзнавчі обов’язки, а також виготовлення необхідного інструментарію, що забезпечувало ведення гідрологічних, фенологічних, ботанічних, зоологічних спостережень.

Найбільш досвідчені члени екологічного загону склали групу “хранителів”. Вони опікувалися підтриманням екологічної стежини в належному стані, розробляли нові екскурсійні маршрути та добирали матеріал до екскурсій, випускали тематичні фотогазети та організовували природничі виставки.

Діяльність юних краєзнавців зосереджувалася переважно навколо екологічної стежини, але винятково цим об’єктом не обмежувалася. Так, за пропозицією працівників Руднянського лісництва “хранителі” впорядковували територію гідрологічної пам’ятки природи – криниці Петра І. Пам’ятка розташована на значній відстані від села і не може бути включеною до екологічної стежини, проте її можливо відвідувати під час одноденних туристських походів, роботи прищільного табору праці й відпочинку на канікулах.

За Г. Селевком, із-поміж низки рівнів групової пізнавальної діяльності власне груповими технологіями є групова організація навчальних занять на принципах диференціації та міжгрупова робота, коли кожна група має своє завдання щодо спільної мети [1, с. 388]. Описаний досвід використання технології роботи у малих групах поєднує риси обох різновидів технології: з одного боку, групи формувалися на засадах диференціації відповідно до віку та досвіду, з іншого, діяльність усіх груп координувалася у рамках спільного екологічного проекту “Дивосвіт”.

Організація екологічно зорієнтованої діяльності учнівської молоді на зазначених засадах виявилася досить результативною. Завдяки чіткому розподілу обов’язків у стислий термін було підготовлено низку пошукових звітів, з якими юні краєзнавці стали переможцями обласної експедиції “Пізнай свою країну” за напрямом “Ця планета не тільки для нас”, обласного конкурсу “Мій рідний край – моя земля” за напрямом “Практична природоохоронна робота і екологія”. Реальний внесок у спільні здобутки зробили і вихованці гуртка першого року навчання, досягнути чого за традиційної побудови навчально-виховного процесу було б проблематично. Значна кількість учнів долучилася до непрагматичної взаємодії з природою, причому школярі були не просто більш чи менш пасивними екскурсантами на екологічній стежині, а доклали власних зусиль до її розбудови та облаштування, сприяли її відвіданню іншими. Як засвідчило анкетування, саме власна активна позиція учнів особливо сприятливо позначилася на їхній культурі екологічної поведінки. Була розв’язана і проблема зміни поколінь школярів, відповідальних за екологічну стежину.

З огляду на вищезазначене, вважаємо за доцільне продовжити дослідження потенціалу використання технології роботи у малих групах для забезпечення екологічно доцільної взаємодії школярів із природними об’єктами у діяльності

учнівських туристсько-краєзнавчих об'єднань. Перспективи подальшого наукового пошуку вбачаємо насамперед у апробації різних варіантів застосування технології роботи у малих групах для організації туристсько-краєзнавчої діяльності.

Список використаної літератури

1. Вербицький В. В. Технологізація навчально-виховного процесу сучасного позашкільного еколого-натуралістичного навчального закладу: метод. посібник /В. В. Вербицький. – К. : АБЕРС, 2010. – 112 с.
2. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
3. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – Т. 1. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
4. Сидельковский А. П. Человек и природа. Формирование отношений /А. П. Сидельковский // Человек и природа. Формирование отношений. – Ставрополь : Ставропольский гос. пед. ин-т, 1975. – С. 3–109.
5. Формування екологічної компетентності школярів : наук.-метод. посібник /Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко, О. О. Колонькова – К. : Педагогічна думка, 2008. – 64 с.

Т. В Кравченко,
м. Київ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ
БАТЬКІВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО
САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

У статті розглянуто сутність батьківської компетентності, розкрито зміст психолого-педагогічного супроводу з її формування як засобу підвищення ефективності професійного самовизначення дітей старшого шкільного віку.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, професійне самовизначення старшокласників, батьківська компетентність.

Соціально-економічні трансформації, характерні для сучасного українського суспільства, зумовлюють суттєві зміни умов “соціальної ситуації”, відповідним чином позначаючись на образі професійного майбутнього старшокласників. Йдеться, зокрема, про зміни, що мають місце у сфері трудової діяльності, виробничих відносин, коли ринок праці вносить свої корективи у затребуваність робітничої сили, чітко регламентує так звану “моду” на професії, які мають попит у різних галузях соціального буття. Як наслідок, діти старшого шкільного віку нерідко опиняються не в тій соціальній ситуації розвитку, яка адекватно сприяла б формуванню у них особистісно спрямованої на професійний вибір мотивації. Причина цього полягає в тому, що сучасні учні не встигають за стрімкими змінами в соціумі й іноді виявляються непідготовленими до самостійної професійної життєдіяльності.

Серед факторів, які справляють безпосередній вплив на професійне самовизначення старшокласників, важливе місце належить батьківській сім'ї. Саме сім'я є тим простором, де формується ставлення до праці, трудової діяльності. Водночас звернення до сучасних реалій засвідчує неоднозначність батьківської позиції щодо професійного майбутнього дитини. Часто батьки не

погоджуються з вибором дитини, вважаючи її ще недостатньо дорослою. Правильному вибору професії нерідко заважають настановлення батьків, які прагнуть, щоб діти компенсували їхні власні недоліки в тій діяльності, в якій батьки через різні об'єктивні та суб'єктивні причини не змогли себе повністю проявити. Крім того, значна кількість батьків виявляється повністю безпорадною в складних ситуаціях, пов'язаних із професійним самовизначенням дитини, адже наявний у них досвід у сучасних умовах виявляється недостатнім.

У разі дотримання батьками пасивної позиції, відповідальність за професійний вибір повністю перекладається на дитину. Інші батьки вважають, що прояв самостійності, відповідальності та ініціативи у професійному виборі забезпечує його оптимальність. Негатив наведених типів батьківського ставлення полягає у неврахуванні того, що особистісний досвід старшокласника ще обмежений, уявлення про професійну діяльність неповні й часом недостатньо реалістичні. Унаслідок цього з'являються фахівці, не затребувані на ринку праці. Вони не тільки відчують утруднення із працевлаштуванням, а й змушені звертатися до служби зайнятості, набувати іншої кваліфікації або йти працювати у сферу, що є далекою від отриманого ними фаху. Тому, перебуваючи в ситуації професійного вибору, залучаючись до процесу професійного самовизначення, дитина потребує підтримки з боку дорослих, насамперед батьків.

Але, як засвідчує практика, батьки також потребують педагогічної підготовки з цих питань, кінцевим результатом якої має стати формування у них певного виду батьківської компетентності.

Узагальнення різних поглядів [1; 2; 3] на сутність батьківської компетентності дало змогу констатувати, що під цим поняттям маються на увазі:

- знання, уміння, навички і способи виконання виховної діяльності;
- інтегративна характеристика, яка визначає здатність розв'язувати проблеми і типові задачі, що виникають у реальних ситуаціях виховної діяльності, з використанням знань, досвіду, цінностей і схильностей;
- інтегральна особистісна характеристика, яка визначає готовність і здатність виконувати виховну функцію відповідно до прийнятих у соціумі в конкретний історичний момент норм, стандартів, вимог;
- здатність розуміти потреби дитини і створювати умови для їх комбінованого задоволення;
- здатність свідомо планувати освіту дитини та її входження в доросле життя відповідно до матеріального добробуту сім'ї, здібностей дитини та соціальної ситуації.

Отже, найчастіше в поняття батьківської компетентності дослідники вкладають уміння батьків розуміти дитину, планувати її освіту.

Проте людина, яка знає, як слід діяти, володіє необхідними вміннями, не завжди є компетентною у виконанні відповідної діяльності. Щоб належним чином виконувати виховну функцію, батьки повинні не тільки володіти певними знаннями і вміннями, а й розуміти самих себе як вихователів. Повною мірою це твердження стосується і батьківської компетентності щодо професійного самовизначення старшокласників. Тому більш прийнятним, на нашу думку, вважаємо визначення батьківської компетентності як здатності бачити і розуміти

реальну ситуацію, в якій зростає і розвивається дитина, докладати зусиль для її професійної орієнтації у сприятливому напрямі на основі знання вікових особливостей, нахилів і здібностей, уміння застосовувати ефективні способи взаємодії з дитиною на засадах свого самопізнання і самозміни.

У структурі батьківської компетентності можна виокремити мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти.

Мотиваційний компонент передбачає наявність у батьків ціннісного ставлення до дитини, її виховання та професійного самовизначення, сформованої “дитиноцентристської” позиції, психолого-педагогічного настановлення на створення сприятливих умов для розвитку дитини, формування її здібностей до самореалізації та професійного самовизначення, творчої активності й прагнення до психолого-педагогічного вдосконалення.

Когнітивний компонент батьківської компетентності орієнтований на збагачення особистісного тезаурусу батьків знаннями індивідуальних особливостей своєї дитини, способів організації психологічно комфортної і конструктивної взаємодії з нею у процесі спільної діяльності; поглиблення обізнаності з власними індивідуальними особливостями.

Діяльнісний компонент передбачає володіння батьками вміннями використовувати на практиці свої психолого-педагогічні знання, створювати в сім'ї психологічно комфортний мікроклімат; здатність оперативно знаходити нові рішення в нестандартних життєвих ситуаціях, створювати умови для ефективного професійного самовизначення дитини.

Усі три компоненти батьківської компетентності утворюють поєднання емоцій, почуттів, переконань і поведінкових проявів. Тобто взаємозв'язок компонентів між собою дуже міцний і вплив на один із них одразу позначається на інших. Якщо вести мову про батьківську компетентність, необхідно забезпечити розвиток усіх трьох її складових.

Водночас результати проведених нами досліджень дають підстави для висновку про недостатній рівень сформованості у значної кількості дорослих членів сімей батьківської компетентності, що утруднює підтримку ними професійного самовизначення своїх дітей. Це актуалізує необхідність запровадження психолого-педагогічного супроводу батьків, методологія якого передбачає реалізацію різноманітних практик у роботі з батьками.

Розроблена нами програма психолого-педагогічного супроводу формування батьківської компетентності щодо професійного самовизначення дітей старшого шкільного віку орієнтована на вирішення сукупності завдань, а саме:

1. Формування у батьків чіткого уявлення про роль сім'ї у професійному самовизначенні дитини.
2. Навчання батьків розуміти запити й особливості своєї дитини.
3. Формування у батьків розуміння професійного вибору дитини і вмінь надавати їй допомогу у виборі шляху отримання подальшої освіти з урахуванням ситуації на ринку праці.
4. Ознайомлення батьків із змістом профільного навчання в старшій школі.
5. Надання батькам допомоги у віднайденні шляхів ефективної взаємодії з дітьми у питаннях їхнього професійного самовизначення.

Програма спрямована на забезпечення діяльнісної позиції батьків, в основі якої – їхня самостійність і відповідальність за результати власної діяльності. Тобто, йдеться про зміщення односторонньої активності педагога на самостійне навчання, відповідальність та активність батьків. Досягнення цього забезпечується використанням широкого кола різноманітних активних та інтерактивних методів, покладанням в основу психолого-педагогічного супроводу принципів, орієнтованих на розвиток особистості батьків як суб'єктів пізнання, самопізнання, саморозвитку. Реалізація програми дасть змогу вирішити характерну для сьогодення суперечність між бажанням батьків допомогти своїй дитині здійснити найбільш оптимальне професійне самовизначення та характерною для дорослих традиційною стереотипністю взаємодії з нею, що перешкоджає свідомому вибору старшокласником сфери майбутньої професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Никитина Л. А. Как воспитать здорового ребенка / Л. А. Никитина, Ж. С. Соколова, Л. А. Блудова. – М. : Знание, 1998. – 223 с.
2. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.
3. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Ростов-н/Д : Фенікс, 2003. – 364 с.

О. П. Липецький,
м. Київ

**РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ГУРТКАХ
НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ТА ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО
НАПРЯМІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Статтю присвячено розкриттю аспектів реалізації компетентісного підходу в гуртках науково-технічного та дослідницько-експериментального напрямів позашкільної освіти.

Ключові слова: базові компетентності, технічна творчість, науково-дослідницька діяльність учнів, колективна та індивідуальна робота учнів.

Оновлення сучасного суспільства ставить перед освітньою системою нові завдання щодо змісту і форм позашкільної освіти. Перехід до сучасних методів навчання з використанням компетентісного підходу потребує оновлення змісту навчально-виховного процесу.

Домінуюча роль у навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу належить діяльнісному підходу, сутність якого полягає в реалізації на практиці здобутих учнями знань, сформованих умінь та навичок у конкретній життєвій ситуації. За такого підходу зміст навчально-виховного процесу розглядається як педагогічна модель соціального замовлення, в якій концентруються тенденції розвитку і становлення особистості з високим рівнем знань, умінь та практичних навичок. [4].

Узагальнюючим результатом організації навчально-виховного процесу на зазначених засадах є формування базових компетенцій у вихованців позашкільних навчальних закладів.

Практичну реалізацію компетентнісного підходу, формування компетентностей особистості у педагогіці розкрили в своїх працях зарубіжні учені Р. Бадер, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, А. Шелтен, російські вчені В. Болотов, А. Вербицький, І. Зимняя, О. Лебедев, Н. Радіонова, А. Хуторський та інші. Складові реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі вивчали українські вчені І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, Л. Масол, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пошетун, О. Савченко та інші. У позашкільній освіті компетентнісний підхід розробляли російські та українські науковці О. Биковська, О. Беляева, В. Вербицький, Л. Вотякова, А. Золотарьова, О. Лебедев, В. Мачуський, Г. Пустовіт.

У процесі навчання, саморозвитку та практичної діяльності вихованців, пов'язаної з вирішенням практичних наукових або проектно-технологічних задач, формуються відповідні типи наукового (дослідницького) та технічне мислення.

Серед базових компетентностей, що становлять основу реалізації компетентнісного підходу в позашкільній освіті науково-технічного та експериментально-дослідницького напрямів, ми вирізняємо такі компетентності: пізнавальну, яка забезпечує оволодіння знаннями і поняттями про культуру, природу, техніку і суспільство, отриманими в процесі практичної перетворювальної діяльності, та проектно-технологічну, що забезпечує формування теоретичних знань і практичних вмінь та навичок особистості в процесі створення матеріальних об'єктів.

Формування базових компетентностей, на нашу думку, передбачає розвиток творчої діяльності учнів, їхніх здібностей, нахилів і уяви та створення відповідних умов для набуття позитивного досвіду взаємодії особистості учня з інформаційно-комунікаційним середовищем [5].

Формування *пізнавальної* компетентності передбачає, що учні повинні отримати знання та практичний досвід з основ наукового дослідження, опанувати методику організації та проведення експерименту, вміти опрацювати отримані результати та робити висновки. Вона охоплює формування практичних умінь та навичок роботи з різноманітними приладами та обладнанням; розвиток практичних умінь та навичок застосування здобутих знань у процесі творчої діяльності; набуття досвіду власної наукової діяльності; розвиток дослідницьких здібностей, просторового та логічного мислення; Формування потреби у творчій самореалізації та виховання моральних якостей, громадянської позиції, працелюбності, творчого ставлення до праці [7].

Провідною у змісті освіти науково-технічного напрямку позашкільних навчальних закладів є *проектно-технологічна компетентність* – здатність учнів застосовувати знання, уміння та особистий досвід у предметно-перетворювальній діяльності. Така компетентність передбачає оволодіння ґрунтовними знаннями і практичним досвідом у сфері сучасної техніки та технології, графічної грамотності, конструкторської, винахідницької та експериментальної роботи, формування практичних вмінь та навичок конструкторської, винахідницької, дослідницької та експериментальної роботи та практичне застосування здобутих знань при виготовленні технічних об'єктів; розвиток конструкторських та дослідницьких здібностей; набуття досвіду власної творчої діяльності. Розвиток просторового та

логічного мислення, пам'яті, уяви, координації рухів; Формування і розвиток самостійності, наполегливості, відповідальності та працелюбства. Базові компетентності сприяють професійному самовизначенню та вибору майбутньої професії з урахуванням власних інтересів та здібностей.

Реалізація компетентнісного підходу в системі позашкільної освіти, а саме з науково-технічного та дослідницького напрямів передбачає розроблення та впровадження у навчально-виховний процес навчальних програм нового типу, які повинні забезпечити формування зазначених базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів.

З цією метою розроблена експериментальна програма "Юний дослідник та інженер". Ми виходили з того, що технічна творчість учнів – це вид діяльності, внаслідок якої створюються технічні об'єкти з ознаками корисної та істотної новизни.

Головною метою навчання у гуртку ми ставимо набуття учнями компетенцій у вирішенні технічних задач, які через поступове ускладнення та за умови отримання нових знань і розвитку пізнавальної самостійності, повинні сформувати технічне мислення і, як узагальнюючий результат, через самостійну практичну діяльність сформувати базову проектно-технологічну компетентність.

Список використаної літератури

1. Про позашкільну освіту: Закон України // Позашкільна освіта в Україні (нормативно-правові акти). – К. : НЕНЦ, 2002 – С. 3–32.
2. Концепція позашкільної освіти та виховання // Шкільний світ. – 2005. – №101 – 102. – С. 3–7.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – (Кн.1) – 206 с.
4. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І. Д. Бех // Виховання і культура. – 2009. – № 1–2. – С. 5–7.
5. Биковська О. В. Реалізація компетентнісного підходу в позашкільній освіті О. В. Биковська // Позашкільна освіта та виховання. – 2007. – № 2. – С. 7 – 17.
6. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання: кн. 1: теоретико-дидактичний аспект / Г. П. Пустовіт. – Миколаїв, 2010. – 270 с.
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе: сборник научных трудов. — М. : ИОСО РАО, 2002. — С. 135–157.

Г. Г. Маруніна,
м. Київ

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті розкрито сутність методів виховання культури гідності старших дошкільників в умовах ДНЗ.

Ключові слова: *методи виховання, культура гідності, старші дошкільники.*

Актуальність дослідження основ культури гідності в старшому дошкільному віці зумовлена потребою виховання громадянина суспільства з розвинутим почуттям власної гідності. Виховання первинних моральних якостей у дошкільників – проблема суспільного характеру.

Різні аспекти означеної проблеми відображено у наукових працях І. Бега, О. Кононко, Н. Дятленко, В. Котирло, М. Лісіної, А. Сілвестру та інших. У вітчизняній педагогіці проблема виховання гідності у дітей висвітлювалась у роботах А. Макаренка, В. Сухомлинського, О. Захаренка, І. Синиці, С. Удовиської, Н. Чиренко.

Так, у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні закладено поняття про “гідність” як провідну якість особистості. Вона проявляється у здатності поводитися самостійно, мати власні погляди, не погоджуватись із несправедливою оцінкою своїх якостей та досягнень, уникати або чинити опір приниженням та образам, здатності доводити власну правоту, самостійно регулювати свою поведінку. Як природний механізм самозбереження особистості, що допомагає дошкільнику бути соціально компетентним, свідчить про повноцінний особистісний розвиток змістовних ліній “Я - психічне” та “Я - соціальне” сфери життєдіяльності “Я Сам” [1].

Аналіз психолого-педагогічної та філософської літератури дав нам змогу визначити компоненти, критерії, показники вихованості культури гідності старших дошкільників. Залежно від виду гідності, нами визначено такі компоненти: 1 – людська гідність (“Я – Я” – (правовий аспект) – Я – дитина, людина, представник людства); 2 – особистісна гідність (“Я – Ти” – власна гідність – Я – дошкільник, Я – гуманіст, нащадок і продовжувач славного роду); 3 – національна гідність (“Я – суспільство”, Я – українець, творець себе і держави, нації).

На констатувальному етапі дослідження використано комплекс методів, до складу яких входили: анкетування батьків та педагогів; індивідуальні бесіди з дітьми (цикли), педагогічне спостереження, аналіз продуктів діяльності дітей (малюнки), метод незакінчених оповідань, моделювання ситуацій морального вибору.

До кожного з компонентів було визначено критерії та показники: когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий. На основі критеріїв виокремлено рівні вихованості культури гідності: високий, оптимальний, мінімальний.

До високого рівня віднесено дошкільників, які демонстрували прагнення до самовираження та домагання визнання, при цьому виявляючи активність. Самостійні, старанні, наполегливі у досягненні якісного результату. З довірою ставляться до дорослого, проте можуть протистояти його впливам. Націлені на успіх, добре орієнтуються у своїх можливостях (обирають завдання середнього та високого ступеня складності), вирізняються чіткою, упевненою, більш-менш адекватною самооцінкою.

До оптимального рівня належать дошкільники, які прагнуть до самовираження, успіху, проте їм не завжди вдається самостійно завершити розпочату справу: не завжди вистачає старанності, терпіння, умінь. У разі успішного завершення справи пишаються результатом, вимагають визнання від дорослих і однолітків. Помірно залежні від дорослого: його порад, зауважень, рекомендацій. Не залишаються байдужими до негативних суджень щодо себе: намагаються привернути увагу до позитивного, продемонструвати власні успіхи. Схильні переоцінювати свій виріб і внесок у нього, відчують труднощі в обумовленні самооцінки.

Мінімальний рівень притаманний дошкільникам, які прагнуть до самовираження за рахунок завдань середнього та низького ступеня складності,

низькі домагання поєднуються із середньою успішністю. Переважають мотиви уникнення неуспіху. Постійно претендують на емоційну підтримку, схвалення дій. Несамостійні, без втручання і допомоги дорослого можуть припинити справу. Характеризуються низькою, не обґрунтованою самооцінкою. Нездатні протистояти деструктивним впливам оточуючих.

Проведений експеримент став підґрунтям для створення методики формувального етапу дослідження, перевірки ефективності педагогічних умов виховання культури гідності старших дошкільників. Такими умовами визначено:

- оновлення змісту морально-етичного виховання, його спрямування на розвиток особистості як найвищої цінності;
- упровадження гуманістичної взаємодії всіх учасників педагогічного процесу: дітей, батьків педагогів;
- розвиток першооснов реалістичної Я-концепції дошкільника 5–7-го р. ж.;
- оптимізація форм та методів виховання і запровадження їх у роботу з дітьми;
- залучення старших дошкільників до різних видів діяльності, які сприяють вихованню культури гідності.

Нами розроблено методику, яка охоплює комплекс взаємопов'язаних форм, методів і засобів виховання. Отримані результати дослідження дали підстави для розроблення формувальних методик виховання культури гідності старших дошкільників. Нами було використано такі методи та прийоми: читання творів художньої літератури та бесіди за їхнім змістом; колективне обговорення дій та вчинків персонажів; розглядання ілюстративного матеріалу та складання дітьми розповідей; розв'язання морально-етичних проблемних ситуацій; входження в роль позитивного героя художнього твору “А як би вчинив ти?”; дидактичні ігри та вправи на розв'язання завдань морально-етичного змісту; ігри-драматизації за змістом художніх творів; розв'язання суперечностей “Що добре, а що погано?”; використання зразків фольклору; дискусії, конкурси, вікторини; відгадування кросвордів.

Вибір складових для створення доцільних технологій обумовлювався надбаннями психолого – педагогічної науки. Так, для виховання культури гідності нами були використані методи морального виховання, які забезпечать єдність когнітивного, емоційно-ціннісного, поведінкового компонентів:

- методи формування моральної поведінки для вироблення досвіду поведінки згідно з моральними нормами і правилами (залучення дитини до виконання певних правил поведінки; показ і пояснення способів поведінки, приклад поведінки дорослих, однолітків, літературних героїв, організація спільної діяльності; вправляння у моральній поведінці; створення ситуацій морального вибору);
- методи формування моральної свідомості для оволодіння моральними поняттями та засвоєння моральних уявлень (роз'яснення конкретних моральних норм і правил; навіювання моральних норм і правил у формі етичної бесіди). Зокрема, для етичних бесід було вибрано такі теми: „Що таке „гідність”?”, “Що таке „самоповага”?”, “Як навчитися поважати себе?”, “Гідність. Повага гідності інших” тощо;
- методи стимулювання моральних почуттів і мотивів поведінки (приклад інших; педагогічна та колективна оцінка поведінки, вчинків дітей; схвалення

моральних вчинків; заохочення до здійснення моральних вчинків; осуд негідних учинків дитини) [2; 3].

Тематикою при використанні вищезазначених методів були: “Хто Я?”, “Який Я?”, “Я та мої вчинки” тощо.

Таким чином, для виховання гідності у дошкільника нами було введено в ієрархію життєвих цінностей “гідність” як провідну рису характеру людини, яка починає формуватись уже в дитячому віці, створено умови для розвитку самосвідомості дитини, уміння виробляти оцінювальні судження, організованого вправлення у позитивних вчинках. Звернення уваги педагогів на систематичну роботу в цьому напрямі сприятиме подальшому моральному розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Список використаної літератури

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”/ наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
2. Кононко О. Л. Плекаємо в малечі почуття самовартісності /Олена Леонтіївна Кононко. – Х. : Ранок, 2008. – 141 с.
3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : Навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / Тамара Іллівна Поніманська. – К. : Академвидав, 2006 – С. 210–394.

В. Б. Нечерда,
м. Київ

Ресурсне забезпечення формування превентивного виховного середовища

У статті розглянуто проблему ресурсів, що ними має бути забезпечене превентивне виховне середовище з метою грамотної і вчасної психолого-педагогічної допомоги, корекції і реабілітації учнів.

Ключові слова: превентивне виховне середовище, психолого-педагогічна допомога, корекція, реабілітація.

На сьогодні недостатність чи відсутність батьківського контролю, незахищеність у соціальному й побутовому житті, неможливість самовиявлення, байдужість чи агресивність з боку батьків, розгубленість при виборі життєвих орієнтирів і цінностей призводять до поширення різного роду девіацій у поведінці підростаючого покоління. Особистість багатьох сучасних школярів, на жаль, вирізняє підвищена тривожність, відсутність уміння співпереживати, спілкуватися і співробітничати, неповага до дорослих і однолітків, цинізм, що часто надалі стають різними формами насильства та агресії, злочинами, скоєними неповнолітніми. З огляду на це, у шкільній практиці необхідним є формування й міцне закріплення у свідомості й поведінці неповнолітніх позитивних установок і мотивів, значущих ціннісних орієнтацій. “Для попередження негативних явищ у навчальному закладі необхідна грамотна, послідовна робота з корекції відхилень у поведінці дітей, глибокий аналіз чинників, причин і обставин, що обумовлюють, спричиняють окремі вчинки. Сьогодні дуже актуальна проблема орієнтації нинішніх і майбутніх педагогічних працівників на попередження негативних явищ, корекцію вад важковиховуваних. Завдання превенції і корекції відхилень у поведінці неповнолітніх вимагають поглиблення знань вихователів та вчителів у структурі цих явищ, причинах і чинниках їх походження” [2, с.25].

Превентивне виховання має сприяти формуванню в учнів моральних почуттів, які регулювали б їхню поведінку: почуття законності обраної мети, правомірності шляхів і засобів її реалізації, відповідальності. Але сучасним дітям з кожним днем все важче розуміти світ, який їх оточує, орієнтуватись на високі моральні цінності, дедалі важче чинити опір негативним явищам дійсності, вони зневірюються у власних силах, втрачають надію бути почутими. У виховному середовищі – у школі, родині – дитина має – свідомо чи неусвідомлено – відчувати тонкий вплив і ненав'язливу підтримку. Відтак превентивне виховне середовище має бути сприятливим для дитини, вміло організованим у виховних цілях для формування позитивних якостей особистості. А для цього воно має бути достатньо забезпеченим ресурсами, що нададуть можливість вихователям створювати умови для самовизначення і самореалізації дитини, надавати їй комплексну психолого-педагогічну допомогу та за необхідності реабілітацію.

На сьогодні в багатьох закладах ведеться картотека психолого-педагогічного супроводження учнів. Професійні психологи вчасно інформують вчителів і батьків про результати досліджень (тестування, анкетування, моніторингу) і здійснюють психологічну просвіту, проводять консультування з учасниками навчально-виховного процесу, сприяють співпраці батьків з учителями.

Наразі багато психологів, особливо шкільних, зайнялися розробленням і написанням різного роду програм та курсів, метою яких є підвищення рівня самосвідомості дитини, створення умов для її самореалізації і саморозвитку. “Ці курси, як правило, проводяться в урочному режимі чи у форматі тренінгу. Вони є певною цікавою несподіванкою для дітей і вважаються актуальними і потрібними, на думку батьків. Уявляється надзвичайно важливим розробити загальний підхід, такі курси, що дозволяли би оформлювати провідну діяльність школярів, які належать до різних прошарків суспільства, і, особливо, дітей “групи ризику”. Це можуть бути тренінгові курси із розвитку навичок спілкування, побудови міжособистісних відносин, самопізнання і пізнання інших, розвитку критичного мислення чи уміння розв’язувати конфлікти, розвиток креативності, толерантності тощо” [1, с. 14].

Справді, у навчальних закладах все частіше методику тренінгових занять залучають при корекційній роботі з “важкими” учнями, оскільки у невимушеній обстановці під час тренінгу легше визначити рівень агресії, акцентуації характеру. Крім того, упродовж тренінгу можливо запобігти, а іноді й усунути взагалі, певні неприйнятні особистісні якості учня та його негативні стани: замкнутість, страх, надмірну тривожність, шкідливі звички. Дитина стає здатною до якісно нових дій та особистісного самовираження. Така інтерактивна форма роботи сприяє також психологічній допомозі дітям - сиротам, напівсиротам та учням, схильним до правопорушень. Після тренінгів – як відзначають психологи, соціальні педагоги та класні керівники – набагато легше та ефективніше проводяться з такими дітьми індивідуальні бесіди, вдаліше відбувається їхня участь у гуртковій роботі, у них починають розвиватися творчі здібності, іноді навіть виникає інтерес до публічної діяльності.

На сьогодні для проведення занять у формі тренінгів у школах виділяються окремі приміщення, більш зручні для подібної форми навчання і виховання.

Приміщення, обладнання, книги, речі – усі ці нефінансові матеріальні ресурси, безперечно, необхідні для створення комфортного превентивного виховного середовища. Однак основним є людський ресурс – ті вчителі-предметники, соціальні педагоги, соціальні працівники, психологи, реабілітологи, активні учні також, що забезпечують успішність виховної діяльності. Саме завдяки цьому ресурсові у безлічі шкіл проводяться, крім неодмінних інтерактивних занять із школярами та вчителями, презентаційні тренінги для батьків для встановлення партнерства з родиною, розширення діапазону діяльності дорослих і дітей, корекційні тренінги для батьків з метою розвитку комунікативних здібностей дорослих, що дає їм змогу краще розуміти свою дитину та її потреби. Іноді можемо спостерігати підготовку лідерів для допомоги вчителю і проведення роботи серед однолітків за методикою “рівний-рівному”. Такі волонтери надзвичайно ефективно сприяють орієнтації інших школярів на громадські інтереси, спілкування на засадах взаємної довіри і співробітництва. Тренінговий напрям, що набуває у школах все більшої актуальності, уможливорює врахування вікових та індивідуальних особливостей школярів, розвиток в учнів позитивних якостей, налаштування вихованців на позитивне світосприйняття – а це слугує профілактичним методом у багатьох кризових життєвих ситуаціях.

Крім інтерактивного навчання – тренінгових методів, у школах поширеними стають акції, спрямовані на розширення кола інтересів учнів, їхню соціальну активність, уміння спілкуватись, висловлювати й відстоювати власну думку: “круглі столи”, дебати, творчі конкурси, робота з періодичною пресою. Усе це виховує в учнів почуття відповідальності, громадянську позицію, подає зразки духовно-моральної поведінки і морально-правової культури. Учніське самоврядування з кожним роком стає все більш помітним за своєю ефективністю ресурсом для формування превентивного виховного середовища. Воно виховує і розвиває в учнів лідерські якості, емпатійність і креативність мислення, викликає в них бажання самореалізуватися і самовдосконалитися, “формує навички правової поведінки в суспільстві, ініціює розробку кодексу поведінки учня, його демократичне обговорення і подальше чітке дотримання..., залучає учнів до усвідомленої і систематичної участі у вирішенні важливих питань у житті класу та школи” [4, с.56].

На сьогодні школи все частіше використовують методичну скарбничку – додаткові та цікаві матеріали для допомоги класним керівникам і вчителям-предметникам при підготовці виховних годин, батьківських зборів, інформаційних хвилин, загальношкільних заходів. При цьому активно використовуються освітні ресурси Інтернету. Багато шкіл мають власні сайти, де педагоги можуть знайти необхідну літературу для проведення занять, посилання на необхідні школярам кінофрагменти та мультфільми, а батьки – ознайомилися з корисними порадами: як спілкуватися з дитиною, як формувати сприятливий для розвитку дитини мікроклімат в родині, щоб стосунки з нею були і залишались щирими й відвертими.

До основних видів інформаційних ресурсів, що нині активно використовуються школами для формування превентивного виховного середовища, належать: спеціальна література – авторські спецкурси, методичне забезпечення; буклети, листівки, брошури, видані з нагоди певних акцій;

рекламна продукція (плакати, стенди, присвячені формуванню здорового способу життя чи толерантного спілкування, наприклад); інформація у ЗМІ про благодійні заходи за участі шкіл та соціально-педагогічні програми; інформаційна мережа Інтернет (інформаційно-пошукові сервери, спеціалізовані сторінки для вчителів і батьків тощо); усна інформація фахівців та волонтерів.

Застосування необхідних для формування превентивного виховного середовища ресурсів забезпечує “ефективне засвоєння знань, термінове відпрацювання набутих вмінь і навичок, формування важливих психологічних установок, фізичну і психологічну розрядку учнів, підвищує авторитет вихователів, покращує психологічний клімат” [3, с. 105]. Таким чином, формується позитивне світовідчуття дитини, виробляються засоби ефективної комунікації і подальшої соціальної адаптації, що дає школяреві змогу відчувати задоволення від життя та приймати навколишній світ таким, який він є.

Список використаної літератури

1. Кириченко В. І. Виховний простір: сутність і технологія створення / В. І. Кириченко, Г. Г. Ковганич // Постметодика. Превентивне виховання. – 2009. – С. 7-16.
2. Оржеховська В. М. Превентивна педагогіка : навч. посіб. / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко. – Черкаси : Вид. Чабаненко Ю. – 2007. – 120 с.
3. Пономаренко В. С. Мониторинг и оценка эффективности влияния школьных профилактических программ в Украине // Повышение эффективности профилактических программ для подростков и молодежи в странах Восточной Европы и Центральной Азии. Мат. регион. конференции по профилактике ВИЧ и формированию здорового образа жизни в образовательной среде / под ред. А. А. Глазырина, Т. А. Епоян, Г. Ли, А. Ампар. – Москва : БЭСТ-Принт. – С. 102–105.
4. Школа толерантності: шлях до формування толерантного суспільства: навч.-метод. посібник. Орловська Н. М., Осатюк Н. А., Томчишина Т. П., Шенгілевич С. Г. – Чернівці – Київ : Букрек, 2012 – 504 с.

С. А. Ничкало,
м. Київ

ЗАСТОСУВАННЯ ТВОРІВ МИСТЕЦТВА АРХІТЕКТУРИ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ШКОЛЯРІВ

У статті розкрито питання оптимізації технологій естетичного виховання школярів, зокрема – використанню в них творів мистецтва архітектури.

Ключові слова: технології естетичного виховання, мистецтво архітектури.

Важливе значення естетичного виховання у становленні всебічно розвиненої, духовної, креативної особистості, корисної для суспільства і здатної до успішної самореалізації в житті, не потребує доведення. Це підтверджено як багатьма теоретичними працями, так і практичною роботою педагогів, що займаються естетичним вихованням школярів на уроках мистецтва, а також у позакласній і позашкільній формах цієї діяльності.

Розмаїття мистецтв, його видів, напрямів, жанрів, стилів, технік забезпечує таке ж розмаїття можливостей у виборі методів і технологій здійснення навчально-виховних завдань засобами музики, театру, кіно, художньої літератури,

хореографії і, звичайно ж, образотворчого мистецтва. Останнє, поряд з музикою, посідає провідне місце в системі естетичного виховання дітей і молоді.

Образотворче мистецтво охоплює традиційні види художньої діяльності з тисячолітньою історією: живопис, скульптуру, графіку, а також декоративне мистецтво; у XX ст. до нього долучилися художня фотографія і дизайн, в останні півстоліття – такі оригінальні й неоднозначні явища постмодерну, як інсталяція та перформанс. Кожен з них наділений арсеналом власних засобів художньої виразності, що зумовлюють особливості взаємоспрямованого процесу психологічного впливу і сприймання творів, а також відкривають перед педагогами широке поле можливостей для їх творчого використання у навчально-виховній роботі.

Що ж стосується архітектури, то слід зауважити, що її сутнісні риси виходять далеко за межі образотворчого мистецтва, до якого її зазвичай зараховують. Поєднана з ним наявністю зображення, форми, часто – кольору, ритму, пропорцій, ідейним змістом, художнім образом (у кращих своїх зразках), архітектура все ж – набагато більша, глибша, об'ємніша та вагоміша за сукупністю своїх якостей і функцій. Її головна відмінність полягає в органічному поєднанні мистецького і технологічного аспектів. Вона створює середовище існування людини, великою мірою визначає умови цього існування. Без архітектури, навіть у примітивних, первісних її формах, життя людини неможливо уявити взагалі. Її історія, яка починається з часів палеоліту, – це історія розвитку людства загалом, розвитку виробництва, економіки, суспільних відносин, становлення націй і держав, їхніх культур.

“На всіх етапах історії зодчества вирішення проблем духовності в архітектурі здійснювалося властивими для нього засобами як специфічного виду мистецтва. Характер емоційно-духовного формування споруд визначався на кожному етапі соціально-економічними, ідеологічними, естетичними факторами, а також залежав від рівня будівельної техніки і технології” [4, с. 207]. Усі великі художні стилі в історії світового мистецтва виникали, передусім, саме в архітектурному дискурсі, і вже від нього поширювалися на інші види мистецтва.

Архітектуру можна розглядати як матеріалізовану в монументальних формах інформацію про час, суспільство, людей, стосунки між ними, їхню культуру, смаки, спосіб мислення. Ця інформація не лише активно впливає на формування поведінки людей одного часу, але й пов'язує різні покоління та епохи, утворює важливу частину колективної пам'яті людства. Кращі, так звані “знакові” споруди кожної епохи втілюють її ідеали, етичні та естетичні, надаючи їм матеріальності.

Перелік функцій архітектури настільки багатоплановий, що він практично збігається з основними функціями культури. Як і культура, вона проходить через постійне оновлення, зберігаючи наступність, використовуючи досвід минулого та його спадщину. Створені архітектурою просторові структури набувають обрисів, відповідних укладеним схемам діяльності, та фіксують пов'язані з ними значення. У той же час система загалом залишається відкритою подальшим змінам, щоб задовільняти нові потреби. Поєднання нового і старого в оточенні людини, досягнутого фізичним та духовним зусиллям різних епох, становить одну з форм “пам'яті” культури, яка забезпечує неперервність її розвитку та

неповторний зміст її національних і місцевих типів. Недаремно час називають “четвертим виміром” буття культури, а, отже, й архітектури як особливого способу матеріальної фіксації культурних кодів різних епох.

Естетичні цінності архітектури впливають на те, як складається ставлення людини до життя, її ціннісні орієнтації. Організоване архітектурою оточення впливає на емоції, свідомість та поведінку людей. Естетичний вплив – необхідна частина функції соціалізації особистості, яку виконує архітектура. Втілені в архітектурі ідеї, уявлення про життя та його закономірності належать до найактивніших засобів ствердження певного світогляду та ідеології. Завдяки матеріальності творів архітектури та їхній прямій участі в життєвих ситуаціях архітектурні художні образи стають надзвичайно впливовими.

Кожна людина з моменту народження перебуває у певному архітектурному оточенні, а отже – під його впливом. Значною мірою цей вплив здійснюється на глибинному – підсвідомому – рівні людської психіки, що зумовлює його стійкість та потужність. Будинки, у якому зростає дитина, вулиця, якою вона ходить до школи, село чи місто, де вона живе, впливають на формування її характеру, поведінкових навичок, смаків, звичок, світоглядних уявлень і, загалом, системи життєвих цінностей. У цьому контексті ідея естетизації шкільного середовища набуває особливої актуальності та значущості, адже поняття “школа” у всій сукупності його значень починається саме з шкільної будівлі. Не лише перша вчителька, але й враження від будинку, поріг якого переступає першокласник, неминуче спричиняють емоційний відгук, що забарвлює особистісне сприйняття учнем школи – місця, де пройдуть важливі роки його життя.

Об’єктивний та неупереджений погляд на систему естетичного виховання у вітчизняній школі дає змогу помітити певний парадокс, що стосується мистецтва архітектури. Він полягає у суперечності між величезними можливостями впливу цього мистецтва на особистість та досить обмеженим використанням його засобів у шкільному навчально-виховному процесі. Такий стан речей актуалізує необхідність наукового обґрунтування, розроблення та впровадження технологій використання мистецтва архітектури в естетичному вихованні школярів.

Можливості застосування архітектури не обмежуються лише естетичним вихованням. Як комплексний та багатоаспектний різновид людської діяльності, вона тісно пов’язана з історією, суспільствознавством, географією, літературою, іншими науками та мистецтвами.

За архітектурними творами можна вивчати історію свого та інших народів. Перефразовуючи відомий вислів Ф. Шелінга “архітектура – музика, що застигла у просторі”, її правомірно називати й “історією, що застигла у просторі”. Давня і непроста історія нашої держави залишила матеріальні сліди у вигляді самотніх пам’яток архітектури, більшість з яких – справжні шедеври. Звернення до них посилює ефективність патріотичного виховання. Організація екскурсій, фотовиставок, пленерів, різноманітних конкурсів (наприклад, на кращий проект реконструкції знищеної споруди), за умови грамотно здійсненого педагогічного керівництва та небайдужого ставлення педагогів, розширить знання школярів про історію та культуру своєї країни, викличе особистісне емоційно-ціннісне ставлення до її надбань, допоможе відчувати себе патріотом та громадянином України.

Використання творів зарубіжної архітектури сприяє розширенню загального світогляду, вихованню “планетарного мислення”, поваги та толерантного ставлення до інших народів, готовності до міжкультурних комунікацій. Нині багато дітей має можливість подорожувати, відвідувати різні країни. Ці подорожі можуть супроводжуватися цікавими завданнями, наприклад: підготувати фото- чи відеоматеріал про архітектурні споруди інших країн, їхні особливості, стилі, з подальшим демонструванням їх у школі, обговореннями, дискусіями тощо.

Архітектура – невід’ємна частина довкілля. Вона або прикрашає та доповнює його, або псує та спотворює. Тому естетичне виховання засобами творів архітектури тісно пов’язане з вихованням екологічним, з розумінням невідворотності наслідків людської діяльності та прагненням до її гармонізації з природним оточенням.

Очевидний і зв’язок мистецтва архітектури з мистецтвом слова. У багатьох творах художньої літератури не лише згадуються та описуються знаменні архітектурні споруди. Вони постають як одухотворені дійові особи, що відкривають неосяжний світ ідей та образів, апелюють до розуму, почуттів і совісті читача. Варто згадати романи двох видатних письменників: “Собор” Олеся Гончара і “Собор Паризької Богоматері” Віктора Гюго. Різні за обсягом, стилем, сюжетом, часом створення, вони дотичні глибинним розумінням феномена архітектури, її метакультурного значення.

Наведені вище приклади – це лише невеликий сегмент широкого спектру зв’язків архітектури з іншими проявами життя і творчості людини. Вони засвідчують універсальність можливостей естетичного виховання, особливо коли воно здійснюється за допомогою творів найуніверсальнішого з мистецтв – архітектури.

Список використаної літератури

1. Гидион З. Пространство. Время. Архитектура / З. Гидион. – М. : Стройиздат. 1984. – 455 с.
2. Иконников А. В. Художественный язык архитектуры / А. В. Иконников. – М. : Искусство, 1985. – 175 с.
3. Мистецтво у розвитку особистості. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
4. Ф. С. Этюды по теории и истории архитектуры и искусства. / Ф. С. Уманцев. – К. : НИИТИАГ, 2002. – 358 с.

К. М. Павицька,
м. Київ

ФОРМИ І МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ БАТЬКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розглянуто проблему взаємодії загальноосвітньої школи з батьками учнів старшого шкільного віку. Окреслено основні форми і методи роботи школи з батьками щодо професійного самовизначення старшокласників.

Ключові слова: *школа, батьки, старшокласники, форми та методи роботи школи з батьками учнів, професійне самовизначення.*

Робота з батьками щодо професійного самовизначення старшокласників – це один із найважливіших напрямів діяльності сучасної загальноосвітньої школи. Передумовою значних досягнень у роботі школи з батьками учнів з означеної

проблеми є тісна взаємодія, яка ґрунтується на узгоджених діях школи і сім'ї для сприяння процесу професійного самовизначення учнів старшого шкільного віку.

На сьогодні педагогічна взаємодія школи і сім'ї здійснюється у декількох стратегічних напрямках, до яких належать: діяльність органів батьківської громадськості (організація діяльності батьківського комітету школи та участь представників батьківської громади в діяльності ради школи), педагогічна просвіта батьків, робота школи безпосередньо з батьками учнів (обмін інформацією із сім'ями, залучення окремих батьків до активної виховної роботи з їхніми дітьми тощо).

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблемі роботи школи з батьками учнів присвячено праці багатьох науковців. Педагогічна просвіта батьків неодноразово ставала предметом досліджень таких педагогів-класиків, як А. Дістверг, Я. Коменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Взаємодія школи, сім'ї та громадськості в системі педагогічної освіти батьків висвітлена в працях сучасних науковців: А. Бадаляна, Є. Бондаревської, В. Бочарової, В. Кіма, Т. Кравченко, А. Нізової, Б. Наумова, В. Постового та інших. Взаємодію школи з батьками учнів у різних аспектах досліджували вчені О. Газман, Р. Гурова, О. Наседкіна, Л. Николенко, Г. Рогозіна, А. Фонотова, О. Хромова та інші.

Під педагогічною підготовкою батьків розуміємо сукупність прийомів та засобів виховного впливу на батьків, різноманітні педагогічні дії, спрямовані на підвищення педагогічної культури батьків, розв'язання проблем виховання дітей.

Педагогічна підготовка батьків до професійного самовизначення старшокласників реалізується через впровадження форм та методів роботи школи з батьками, які здійснюються у визначеному порядку і мають організаційну процедуру проведення.

Форми роботи педагогів з батьками учнів – це своєрідні способи організації спільної діяльності та спілкування суб'єктів взаємодії, які через використання відповідних методів мають на меті вирішення якогось питання, наприклад, методична, психологічна чи інформаційна допомога батькам тощо.

Форми роботи бувають індивідуальними, груповими, масовими (прості і комплексні), класними та позакласними, шкільними та позашкільними. Найпоширенішими формами роботи школи з батьками старшокласників є групова та індивідуальна.

Групова робота – це спільна діяльність батьків, які працюють над певними завданнями і проблемами, самостійно спрямовують свою діяльність, вибирають засоби своєї роботи і встановлюють норми взаємодії. Найчастіше групові форми роботи застосовуються для перетворення внутрішнього світу учасників та переосмислення певних цінностей.

Індивідуальна форма роботи передбачає конфіденційність в отриманні кваліфікованої консультації та порад педагога з питань, які хвилюють батьків. Така форма дає батькам змогу налагодити спілкування із педагогами на принципі довіри та поваги.

Перевагами групової форми роботи з батьками над індивідуальною є: отримання результату роботи, який переважає суму результатів роботи її окремих членів; батьки почувають себе комфортніше, упевненіше та активно вступають у відносини.

Методи – способи досягнення певної мети, розв’язання конкретного завдання, сукупність засобів чи операцій практичного або теоретичного освоєння (пізнання) дійсності.

Під методами підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників варто розуміти способи спільної діяльності батьків та фахівців, які забезпечують підготовку батьків до їхньої участі у професійному самовизначенні старшокласників.

У результаті аналізу наукових джерел нами визначено основні методи педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників, а саме: батьківські збори, консультації батьків, години спілкування, тематичні зустрічі, вечори запитань і відповідей, індивідуальні бесіди з батьками учня, листування, батьківсько-педагогічний проект, батьківський тренінг, батьківські читання, екскурсія на підприємство тощо.

Батьківські збори – це дуже важлива форма контакту педагогів, зокрема класного керівника, із батьками. Батьківські збори – це громадський орган, який за своїм рішенням визначає завдання, зміст, напрями роботи батьківського колективу та класу [2, ст. 2]. Програма батьківських зустрічей повинна складатися з урахуванням інтересів батьків та учнів. Важливим у цьому є створення атмосфери зацікавленості та активізація і стимулювання батьківської спільноти. Учасники батьківських зборів, присвячених професійному самовизначенню старшокласників, діляться думками, поглядами та досвідом з проблеми, дотримуються єдиних вимог, які висуваються до старшокласників у виборі майбутньої професійної діяльності.

Оскільки характерною рисою старшого шкільного віку є професійне самовизначення – стійке прагнення старшокласника до самопізнання, формування інтересів, професійних намірів, утвердження свого професійного образу “Я” [1], батькам необхідно володіти певними знаннями про такий процес, щоб мати позитивний вплив на школярів.

Важливим способом отримання батьками старшокласників корисної інформації про різні аспекти процесу професійного самовизначення вважаємо відвідування тематичних лекцій та семінарів, на яких розглядаються питання, пов’язані із професійним самовизначенням особистості та його особливостями відповідно до юнацького віку. Батьки можуть дізнатися про методи вивчення індивідуальних особливостей та здібностей дітей, способи формування інтересу до певного виду професійної діяльності.

Надзвичайно актуальним для батьків старшокласників у питаннях професійного самовизначення є консультування, яке здійснюється в межах роботи шкільного психолога, класного керівника, медичного працівника та вчителів-предметників. Консультації розраховані не на широкий загальний батьків, а на індивідуальну роботу із тими батьками, які хочуть отримати педагогічну підтримку стосовно питань професійного самовизначення особистості.

Досить часто класні керівники та психологи використовують метод анкетування батьків. Це дає змогу дізнатися про ступінь володіння батьками базовою інформацією щодо вибору професії школярами, стратегії вибору життєвого шляху їхньої дитини тощо і, відповідно допомагає у плануванні чи корегуванні подальшої роботи з батьками та старшокласниками.

Активними методами підготовки батьків старшокласників до професійного самовизначення вважаємо диспути, круглі столи, конференції, які розширюють, узагальнюють та закріплюють знання з певного професіографічного матеріалу. Це уможлиблює зіставлення індивідуально-психологічних особливостей дітей і психологічної структури професії, визначення технічних, технологічних, організаційних та інших характеристик професій тощо.

Однією з ефективних форм педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників є масові заходи у школі (тематичний тиждень, родинні вечори, наприклад, присвячені родинному ремеслу, змагання, КВК тощо). Головна мета таких заходів – творчий пошук розв’язання питань професійного самовизначення учнів.

Варто підкреслити, що саме батьки беруть активну участь у виборі життєвого шляху власних дітей та безпосередньо впливають на професійне самовизначення старшокласників. Проте недостатня підготовка батьків у теоретичному та психолого-педагогічному аспектах не дає змоги розкрити той потенціал, який покладається на сім’ю в окресленому питанні. Окрім того, батьки не завжди виховують позитивне ставлення до праці, проявляють зацікавленість у процесі підготовки дітей до вибору майбутньої професії та самореалізації.

Отже, для ефективного професійного самовизначення старшокласників перед школою постає проблема активного залучення батьків до партнерської взаємодії та надання їм відповідної педагогічної допомоги з досліджуваної проблеми. Цьому може сприяти комплекс різноманітних форм і методів роботи педагогічних працівників та інших учасників навчально-виховного процесу, адміністрації школи з педагогічної підготовки батьків учнів до професійного самовизначення старшокласників.

Список використаної літератури

1. Зміст, форми та методи профконсультативної роботи зі старшокласниками в процесі профільного навчання : науково-методичний посібник / Мельник О. В.: – К. : Педагогічна думка, 2008. – 56 с.
2. Організація роботи з батьками в сучасному закладі освіти : [методичні рекомендації] // Шкільний світ. – 2002. – № 33 (161). – С. 2 – 4.

З. П. Плохій,
м. Київ

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЕКОЛОГІЧНОГО СВІТОБАЧЕННЯ

Зміст статті розкриває сутність інноваційних підходів формування у дітей дошкільного віку екологічного світобачення; доведено важливість застосування методу моделювання як різновиду пізнання і узагальнення, зокрема екологічних знань; визначено особливості засвоєння екологічних знань дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: екологічне світобачення, екологічні знання; методи моделювання.

За даними дитячих психологів, розвиток екологічних понять відбувається у результаті поетапного засвоєння екологічних знань. Діти дошкільного віку

спроможні вирізняти та обстежувати окремі об'єкти і явища природи, здобувати фактичні знання про них: назва, зовнішні ознаки, місце знаходження, специфіка вияву, росту та розвитку, сезонні зміни живих істот, цікаві особливості поведінки тварин. Наявність фактичних знань сприяє розвитку пізнавальних інтересів дитини, запобігає інтелектуальній пасивності. Пізнавальна активність не є природженою, а формується завдяки соціальному середовищу, і за цілеспрямованого педагогічного впливу перетворюється з потенційної здатності до пізнання навколишнього світу і самої себе на реальну дійсність.

Одним із новоутворень у пізнавальній сфері старшого дошкільника є здатність до розмірковування й умовисновків, яку потрібно підтримувати й розвивати, отримувати емоційне задоволення від власного успіху. Змістовною основою міркування є наявність систематизованих уявлень про об'єкти і явища природи, їхньою сутність. У процесі пізнавальної діяльності важливо вчити дитину ставити мету, шукати різні способи її розв'язання, виявляти наполегливість та цілеспрямованість, доводити свою думку та вибудовувати власні судження [1; 2].

Педагоги акцентують увагу дітей на морфофункціональних ознаках зовнішніх органів живих істот, не пов'язуючи їх із середовищем існування. Дорослі самі недостатньо володіють знаннями про життєдіяльність рослин і тварин (спосіб живлення, пересування, захист від небезпеки, влаштування гнізда, догляд за дитинчатами тощо). По-перше, саме ці відомості цікавлять дошкільників, їх можна використовувати у мовленнєвій, ігровій, зображувальній діяльності, що сприяє розвитку пізнавального інтересу дітей та усвідомленню знань про довкілля. По-друге, знання особливостей життєдіяльності об'єктів природи необхідні дошкільникам для формування уявлень про зв'язки живих організмів із середовищем існування, взаємозалежність між ними, цілісність світу природи.

Недостатня обізнаність педагогів із віковими особливостями сприймання дітьми природи та відповідними методами роботи з дошкільниками проявляється у невмінні організовувати систематичну, цілеспрямовану роботу з екологічної освіти. Ці упущення призводять до того, що діти мають обмежений досвід чуттєвого сприймання об'єктів і явищ природи, самостійної пізнавальної діяльності, передбачення наслідків природних явищ, невпевненість у власних судженнях, страх припуститися помилки та осуду дорослого.

Дитина з раннього віку експериментує. Експериментування зароджується у процесі маніпулювання з предметами. Усвідомлюючи значення цього новоутворення для розвитку дитини, слід акцентувати увагу на розвитку експериментальної діяльності як засобу пізнання об'єктів і явищ природного довкілля. Перші експерименти мають бути нескладними. Під час експериментування діти дізнаються про предмети, які тонуть у воді, а які залишаються на поверхні; які речовини розчиняються у воді; з якого піску можна ліпити; звідки дме вітер; які предмети тримаються в повітрі тощо. Експериментування наочно ілюструє властивості та якості об'єктів, сутність природних явищ, що є значно ефективніше інформації дорослого про них.

Під час навчально-виховного процесу слід застосовувати моделювання як засіб пізнання й узагальнення набутих дитиною знань. Для молодших

дошкільників доступними є моделі із силуетними зображеннями реальних об'єктів природи. *Перший вид* моделей складається з окремих частин рослин (стовбур, корінь, гілля, квітки, плоди) або тварин (тулуб, голова, хвіст, ноги), з яких діти складають певний вид об'єктів природи, пояснюють свої дії. *Другий вид* – охоплює матеріал, який дає змогу змодельовати пристосованість живих істот до середовища існування: будову органів пересування (лапи, плавники, крила), живлення (форми і розмір дзьоба, рота), маскування (забарвлення зовнішніх органів). Дітям пропонують із наявного ілюстративного матеріалу змодельовати живу істоту та природне середовище, в якому вона існує, висловити судження з приводу доцільності будови органів живлення та пересування, забарвлення зовнішніх органів (тулуба, крил, листя тощо). *Третій вид* моделювання сприяє узагальненню знань про взаємозалежності у світі природи. Діти моделюють екосистеми, обираючи зображення об'єктів, які існують у них (ліс, водойма, луки), пояснюють свої дії та залежності між об'єктами природи.

Зміст інформації про певний вид рослин, тварин та інші об'єкти і явища бажано розподілити на етапи та теми: ознайомлювальний, пізнавальний, узагальнюючий. Упродовж 2 – 4 днів діти спостерігають за об'єктом, перевіряють результати на дослідах, відображають у малюнках, ігрових вправах, екологічних ситуаціях тощо.

Порівняльний аналіз експериментальної та традиційної методики дає змогу виокремити такі важливі моменти пізнавальної діяльності дошкільників.

Надання можливості дітям відчувати та висловити позитивні емоційні переживання під час першої зустрічі з об'єктом природи сприяло утворенню позитивного емоційного тону, бажанню повторних зустрічей. За традиційною методикою перший вияв зацікавленості дітей поведінкою комахи не отримав підтримки з боку дорослого і через 1 – 2 хвилини інтерес до неї значно зменшився.

Розподіл інформації про об'єкт на етапи та створення умов для самостійних спостережень у природних умовах без великих перерв у часі надає можливість підтримувати пізнавальний інтерес, накопичувати позитивні переживання від процесу пізнання. На занятті за традиційною методикою діти отримували від дорослого інформацію, яка не є для них суб'єктивно значущою. Крім того, інформація про поведінку тварини сприяє суб'єктивізації її образу, формуванню уявлення про спосіб життя певного виду, середовище існування, розумінню прямих взаємозв'язків з іншими живими істотами.

Організація різних видів діяльності дітей (пізнавальної, мовленнєвої, ігрової, зображувальної), яка проводиться з дотриманням невеликих часових проміжків, уможливорює закріплення у дітей щойно отриманих вражень, їх уточнення та розширення. У традиційному виховному процесі також наявне прагнення до інтеграції освітнього змісту в різних видах діяльності, але відсутність тематичності, розпорошеність певної теми у часі роблять його безсистемним і малоефективним у виховному сенсі.

Під час виконання пізнавальних завдань діти розмірковують, висловлюють припущення, перевіряють їх у пошуковій діяльності. Усе це сприяє активізації кожної дитини до дії, формуванню стійкого пізнавального інтересу.

Створенню атмосфери значущості екологічних проблем, професійній готовності до екологічної освіти дошкільників сприяє педагогічний колектив та

батьки в аналізі та оцінюванні стану природного довкілля. Детальний аналіз та оцінку стану еколого-розвивального середовища можна подати у формі екологічного паспорту.

На нашу думку, слід акцентувати увагу педагогів та батьків на екологічно безпечному стані приміщення, в якому перебувають діти. За останніми дослідженнями вчених різних галузей науки, саме умови житлових приміщень суттєво впливають на здоров'я людини, адже більшість часу всі ми перебуваємо в приміщеннях. Електричний комфорт, прагнення до сучасного дизайну будівель, предметів, іграшок тощо можуть нести реальну загрозу здоров'ю і життю мешканцям такого середовища.

Практична участь вихователів, методистів, медичного персоналу, батьків вихованців у збиранні інформації про екологічну ситуацію в країні, регіоні проживання, найближчому природному оточенні, на території дитячого садка та в приміщеннях, де перебувають діти, набагато цінніша за проведення лекцій, бесід або якихось інформаційних заходів.

Список використаної літератури

1. Петровський В.А. Личность в психологи: парадигма субъектности /В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
2. Иванова А.И. Структура знания и ее преобразование в онтогенезе: Теоретические основы экологического образования дошкольников / А. И. Иванова. – Новокузнецк : ИПК, 1999. – 72 с.
3. Плохій З.П. Формування у дітей дошкільного віку екологічної культури (теоретичні та методичні аспекти) / З. П. Плохій. – К. : ДП “Вид. дім “Персонал”. – 319 с.

О. Л. Пруцакова,
м. Київ

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто значення і функції ігрової діяльності як освітнього інструменту, акцентується на її функціях і можливостях в екологічному вихованні учнів основної школи. Наголошено на педагогічному значенні ігор у формуванні культури поведінки школярів у навколишньому середовищі.

Ключові слова: *ігрова діяльність, екологічне виховання, культури поведінки у навколишньому середовищі.*

Проблема формування культури екологічної поведінки є актуальною, адже саме поведінка кожного є чинником впливу на довкілля. Однак є диспропорція між рівнем обізнаності учнів з екології та сформованістю їхніх культурно-поведінкових якостей і компетентністю у вирішенні екологічних проблем. Щоб її знівелювати, слід спрямовувати учнів на вирішення проблем найближчого довкілля, тобто у їхню “зону відповідальності”. Адже саме у найближчому довкіллі і виявляється культура поведінки особистості. Застосування ігрової діяльності дає змогу формувати у школярів уміння екобезпечно діяти у тій частині довкілля, на стан якої вони можуть безпосередньо впливати. Ігрова діяльність — своєрідне відображення явищ навколишньої дійсності. У грі, як особливому виді суспільної практики,

відтворюються норми людського життя, які забезпечують пізнання та засвоєння предметної і соціальної дійсності, інтелектуальний, емоційний, моральний розвиток особистості. Але власне гра з'явилася набагато раніше суспільства, оскільки є складовою поведінки тварин. З часом людські ігри, відображаючи пріоритети і цінності, ускладнювались, розвивались та соціалізувались. Тому гру вважають чинником формування культури [1]. Споконвіку гра виконує навчально-виховну функцію, допомагаючи у формуванні рис характеру підростаючого покоління, правил субординативної поведінки членів соціальної групи.

В освітньому процесі “стихійна” ігрова діяльність насичується навчальним змістом і починає виконувати дидактичні функції. Дидактична – різновид ігрової діяльності, що має штучний, конструйований зміст, підпорядкований певній педагогічній меті.

У сучасній педагогіці окреслено кілька підходів, з позицій яких розглядається ігрова діяльність. Так, гра може виступати засобом виховання (М. І. Болдирєв, Г. І. Щукіна), методом виховання (Ю. П. Азаров, Т. Є. Коннікова), формою організації суспільно корисної діяльності (Л. М. Іванова, З. І. Леонтьєва), емоційним стимулом (З. І. Равкін, М. Г. Яновська) чи являти собою складне поліфункціональне явище (О. С. Газман, С. О. Шмаков).

Хоча ігрова діяльність привертає увагу дослідників багатьох наукових галузей, зазначимо, що в екологічному вихованні її педагогічні можливості вивчені та обґрунтовані недостатньо. Особливо це стосується розроблення ігор, які б комплексно впливали на формування емоційно-ціннісного і поведінково-діяльнісного компонентів екологічної культури, психолого-педагогічних умов упровадження ігрової діяльності у навчально-виховний процес учнів основної школи, методик цілеспрямованого формування та виховання під час гри певних якостей особистості, розроблення та впровадження конкретних ігрових форм.

Екологічна дидактична гра виконує як загальнопедагогічні функції, так і специфічні. Серед перших:

– навчальна: застосування дидактичної гри ненав'язливо поповнює систему набутих знань, розширює кругозір, допомагає усвідомлювати багатоманітність навколишніх явищ та зв'язків між ними. У грі міцно і надовго утримується увага учнів до природних об'єктів, створюються можливості активної взаємодії з навчальним матеріалом та спілкування за навчальною темою, що сприяє якісному засвоєнню знань. Застосування ігор компенсує нестачу в сучасному змісті екологічної освіти відомостей, що стосуються “зони відповідальності” школярів, вирішення ними екологічних проблем місцевого рангу і тих, що пов'язані із повсякденним ресурсоспоживанням. Зміст ігор має допомагати учням усвідомити власний вплив на довкілля, мінімізувати його на рівні особистого і родинного споживання. Участь у грі сприяє усвідомленню учнями власної причетності до екологічних проблем, стимулює до побутової діяльності, безпечнішої для довкілля;

– виховна. Виховний потенціал екологічної ігрової діяльності ґрунтується на розумінні гри як поведінки, обумовленої екологічними потребами та інтересами учасників. Відповідно, вплив гри також, насамперед, позначається на внутрішніх

якостях, рисах особистості. Завдяки “ущільненню часу” гра надає учневі можливість передбачити, оцінити наслідки своїх дій. Це особливо актуально в екологічному вихованні, оскільки ємність екологічних систем віддаляє прояв наслідків антропогенної діяльності на значний час. Гра – своєрідний психотренінг, оскільки уможливлює психокорекцію поведінки в моделях, що допомагає сформувати навички адекватної поведінки в аналогічних життєвих ситуаціях. У грі відбувається тренування емоційної сфери, створюються сприятливі умови для формування навичок культурного спілкування з іншими людьми. Розкриваючи потенціальні можливості ігрової діяльності, психологи підкреслюють, що у грі формується довільна поведінка дитини, відбувається її соціалізація. На думку С. О. Шмакова, гра, виховуючи потребу приймати рішення, виробляє стратегію поведінки – “головний капітал гри” [2];

– розвивальна. Застосування дидактичних ігор сприяє розвитку умінь, навичок, мислення, пам’яті, уваги, здатності до аналізу та синтезу, кращому сприйманню просторових відношень, удосконаленню конструктивних умінь і творчих можливостей та символічної функції свідомості, що дає учневі змогу переносити властивості одних речей на інші; розвивати спостережливість, звичку до самоперевірки, уміння обґрунтовувати власні судження тощо.

Крім цього, гра виконує ряд специфічних функцій: комунікативну, оскільки об’єднує учнів в ігрову групу, що прагне спільними зусиллями вирішити ігрове завдання. Умовою є активний обмін думками у колективі, де гравці набувають навичок культурного спілкування на екологічні теми, корегується поведінка особистості відповідно до принципу теорії ігор – будь-яке спілкування, порівняно з його відсутністю, є корисним і необхідним; релаксаційну: знімаючи емоційне та інформативне напруження від інтенсивного навчання, гра супроводжується створенням ефективного навчального середовища, яке виступає сприятливим тлом для надходження нової інформації. Завдяки змінам в емоційному стані учня під час гри (розслабленню та психічній саморегуляції) стрімко розширюються можливості для засвоєння знань, що свідчить про наявність “інформаційного вибуху”; розважальну: створюючи сприятливу атмосферу для виникнення і прояву позитивних емоцій, якісного перетворення навчального часу. Дидактичній грі притаманні гумор, оригінальність, нестандартність рішень і відповідей.

Ефективність застосування ігрової діяльності для розвитку різних якостей особистості ґрунтується на розумінні природи гри як інтрогенної поведінки, обумовленої внутрішніми чинниками – потребами, інтересами [3]. У процесі ігрової діяльності в учнів виховується рішучість та потреба приймати рішення, що допомагає формуванню стратегії їхньої поведінки [4]. Це положення набуває особливої ваги, оскільки ілюструє механізм формування природоохоронної поведінки у процесі екологічної ігрової діяльності.

Застосування екологічних дидактичних ігор є ефективним для формування екологічної культури школярів завдяки створенню у процесі гри емоційного, інформаційного і комунікативного “вибухів”. Зазвичай вони виявляються у продовженні активного, емоційно збагаченого спілкування з приводу ігрового змісту після закінчення гри. У більшості випадків результати гри поширюються і за межі шкільного середовища, впливаючи на побутові звички, характер

ресурсоспоживання і компетентне вирішення локальних екологічних проблем. У процесі “вибухів” формується почуття причетності до екологічних проблем, співпереживання, розвивається здатність до самостійного експерименту і пошуку, уміння аналізувати і критично осмислювати наявні інформацію і досвід, знаходити й обґрунтовувати альтернативні рішення проблемних ситуацій.

Особливе значення у проведенні екологічної дидактичної гри має створення ефективного навчального середовища – найсприятливішого для проведення комунікативно-рефлексивних вправ і етапів гри. Під ефективним навчальним середовищем розуміємо сукупність характеристик навчально-виховного процесу, за яких інтелектуальні здібності учнів, підтримуючись багатою палітрою емоцій, активізуються до оптимальних показників, а відчуття внутрішньої свободи і невимушеності дає змогу активніше, ніж за звичайних умов навчання, брати участь в обговоренні проблем, обміні та засвоєнні інформації.

Однак дидактичні ігри вітчизняної педагогіки належать переважно до інтелектуального та рольового типів і спрямовані, насамперед, на засвоєння учнями знань, умінь та навичок. Отже, відчувається нестача таких, що спрямовані на поведінкові складові екологічної культури, таких, що стосуються формування непрагматичних мотивів, етичних ставлень та практики екологічно доцільних вчинків.

Список використаної літератури

1. Гейзінга Й. Homo Ludens : пер. з англ. / Йоган Гейзінга. – К. : Основи, 1994. – 250 с.
2. Шмаков С. А. Ее величество игра. Забавы, потехи, розыгрыши для детей, родителей, воспитателей / С. А. Шмаков. – М. : NB Магистр, 1992. – 160 с.
3. Аникеева Н. П. Воспитание игрой : кн. для учителя / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1987. – 143 с.
4. Шмаров С. А. Игры учащихся – феномен культуры / С. А. Шмаков. – М. : Новая школа, 1994. – 240 с.

О. В. Роговец,
м. Київ

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК МЕТОД ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито важливість запровадження інтерактивних методів у зміст позаурочної роботи з виховання у першокласників культури гідності, наведено приклади ігрової діяльності.

Ключові слова: першокласники, ігрова діяльність, культура гідності, позаурочна робота.

Головна особливість молодшого шкільного віку – зміна соціальної позиції. Дитина залучається до систематичного навчання, стає членом шкільного і класного колективу, змінюються її стосунки з дорослими, поглиблюються відносини з навколишньою дійсністю, дитячі емоції стають тривалішими, стійкішими і глибшими. Однак прагнення дітей цього віку часто позначені ситуативністю, поведінка характеризується нестійкістю [1, с. 76]. Система моральних якостей, які становить морально-духовне “Я” молодшого школяра,

ще недостатньо стабільна. На все це слід зважати під час розроблення методики виховної роботи, спрямованої на виховання у першокласників культури гідності.

За своєю сутністю, культура гідності уособлює ціннісне ставлення дитини до самої себе та до інших людей, має складну структуру й охоплює різні види гідності: особистісну, людську, національну.

Виховання у першокласників культури гідності в позаурочній діяльності передбачає використання широкого комплексу взаємопов'язаних форм і методів роботи.

Проведені нами дослідження засвідчили, що найраціональнішими формами роботи є такі, як:

- фронтальна, яка передбачає спільну діяльність педагога з усім класом: подання загальної інформації, постановка однакових для всіх завдань, опрацювання учнями однієї проблеми. Для посилення результативності цієї форми необхідно створювати в класі атмосферу творчої колективної роботи, підтримувати увагу й активність молодших школярів. Однак фронтальна робота не враховує індивідуальних розбіжностей молодших школярів й орієнтована переважно на середнього учня, що знижує її ефективність. Дитина цього разу виступає в ролі об'єкта виховання, вона має засвоїти і відтворити матеріал, запропонований їй учителем, який є основним джерелом знань;

- групова (робота в малих групах), яка забезпечує створення під час виховних заходів мікроклімату, ґрунтованого на принципах співпраці й демократизму, сприяє розвитку в учнів критичного мислення та вміння самостійно оволодівати новими знаннями, залучення школярів до виховної взаємодії. Групова форма роботи надає кожному учневі змогу виявити свої знання і вміння в практичній діяльності через постійне залучення до процесу мислення й міжособистісного спілкування, забезпечує формування вмінь активного слухання, вираження спільної думки, вирішення наявних суперечностей;

- індивідуальна (з окремими учнями), яка забезпечує створення сприятливих умов для індивідуалізації та диференціації виховних зусиль, надання педагогічної підтримки дітям, які її потребують, насамперед тим, котрі важко залучаються до міжособистісної взаємодії і спільної діяльності, неохоче приймаються класним колективом, а також боязким і сором'язливим.

Сучасне виховання спрямоване на гуманістичний розвиток особистості, формування в неї здатності до взаємодії, співпраці в різних сферах спілкування та спільної діяльності. Спостерігається перехід до створення для учнів у процесі виховної діяльності можливостей прояву не просто активної, а й ініціативної позиції, орієнтованої на самостійне пізнання навколишнього світу шляхом вступу з ним в активний діалог, самостійний пошук істини. Це актуалізує необхідність запровадження таких методів виховної роботи, які забезпечували б перехід педагога від звичного монологічного викладу готових знань до діалогічної, інтерактивної, проблемно-пошукової, творчої взаємодії з учнями, сприяли подоланню соціальних стереотипів щодо педагогічного проектування та організації виховного процесу. Найбільшою мірою таким вимогам відповідають інтерактивні методи виховання, які ґрунтуються на рефлексії і допомагають кожному школяреві піднятися на вищий інтелектуальний рівень, опинитися в новому контексті досягнення можливості

суб'єктивного ставлення до мети виховної діяльності. Використання інтерактивних методів дає змогу не тільки закріпити теоретичні знання молодших школярів, а й поглибити їх, перевести на рівень усвідомлення та особистісного прийняття.

Серед інтерактивних методів, які варто застосовувати у виховній роботі з учнями перших класів, особливе місце належить ігровій діяльності, яка допомагає згуртувати дитячий колектив, залучити дітей до активної взаємодії, навчити їх дотримуватися етичних правил, сформувати вміння контролювати свої вчинки, правильно й об'єктивно оцінювати вчинки інших. У процесі гри засвоюються ігрові ролі, збагачується соціальний досвід, створюються передумови для ефективної адаптації дитини до школи, прийняття нею ролі учня. Залучення до колективних ігор сприяє скороченню особистісної дистанції, кращому пізнанню дітьми один одного, забезпечує природне стимулювання їх до міжособистісної взаємодії [2, с. 49].

Правомірність звертання до гри як методу виховання у першокласників культури гідності зумовлено не тільки необхідністю внесення змін до традиційної методики виховної діяльності, занурення їх у виховні ситуації, які різняться активним, діяльним характером, а й тим, що ігрова діяльність характеризується багатомірністю впливів на формування особистості – з нею пов'язана трансформація психічних процесів, удосконалення пізнавальної самостійності, розвиток соціальних якостей і моделей поведінки [3, с. 163].

Беручи до уваги вищевикладене, під час розроблення методики формувального етапу експерименту ми орієнтувалися на такі критерії особистісної і людської гідності першокласника, як уміння проявляти повагу до інших людей та до самого себе, відстоювати власну гідність і поважати гідність інших. Формуванню у першокласників відповідних властивостей послугоувалася гра “Створи композицію” (створення на великому аркуші паперу спільної композиції з окремих елементів). Виконання завдання потребувало від дітей уміння співробітничати, спільно знаходити розв'язок проблеми, йти на поступки заради спільної справи, проявляти повагу до іншого, навчало спілкуватися, взаємодіяти, дослухатися один до одного.

Під час розроблення методичного матеріалу для опрацювання тем, пов'язаних із формування людської (правовий аспект, Я – дитина, людина, європеєць, представник людства) і національної (Я – українець, творець себе і держави) гідності, у нагоді стали такі ігри, як: “Пригадай казку”, “Струмочок”, “Крісло відвертості”.

Перед початком гри “Пригадай казку” обов'язково проводилася бесіда, під час якої роз'яснювалися основні положення Конвенції про права дитини, Декларації прав людини, зважаючи на вік дітей. Завдання виконували за допомогою групової роботи; для кращого закріплення запропонованої тематики в основу ігрових сюжетів покладалися знайомі першокласникам казкові сюжети, але зі змінами наявного в них негативного змісту на “правильний”.

Оскільки категорія “права та обов'язки громадян” для першокласників має ще абстрактний характер, для кращого її усвідомлення використовувалася гра “Струмочок” (розповіді молодших школярів про свої домашні обов'язки). Активізації дітей сприяло запровадження правила, згідно з яким треба було уважно слухати один одного, щоб за потреби внести поправки і логічно продовжити розповідь.

Гра “Крісло відвертості” має багато модифікацій у сучасній методичній літературі і шкільній практиці. Хід гри досить простий – у середині класу ставиться стілець, який вважається “кріслом відвертості”. Кожний, хто сідає в це крісло, повинен відповідати на різні запитання, які ставлять однокласники, але відповідати тільки правду. При цьому особлива увага звертається на зміст запитань: вони не повинні ображати або принижувати гідність того, хто сидить у кріслі, а, навпаки, допомогти учням краще пізнати свого однокласника.

До змісту формувального етапу експерименту також належали ігри, орієнтовані на усвідомлення першокласниками понять “честь”, “совість”, “повага” та відпрацювання вмінь відповідної поведінки.

Підводячи підсумки, можна зробити такі висновки: одним із пріоритетних напрямів сучасного виховання є виховання культури гідності як інтегративного особистісного утворення, що охоплює ціннісне ставлення та прояв активності стосовно самого себе, суспільства, держави.

Серед методів виховання культури гідності першокласників у процесі позаурочної роботи важливе місце належить грі. Залучення до ігрової діяльності сприяє оволодінню молодшими школярами правил міжособистісної взаємодії, розширенню досвіду такої взаємодії з однолітками, навчає дитину розуміти саму себе та інших, проявляти до них ціннісне ставлення, зважаючи не тільки на свої потреби, а й на потреби та інтереси інших, забезпечує усвідомлення сутності таких понять, як “честь”, “совість”, “повага” та привласнення соціально визнаних моделей гідної поведінки на особистісному, загальнолюдському та національному рівнях.

Список використаної літератури

1. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
2. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: [монографія] / Н. В. Кудикіна. – К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. – 272 с.
3. Церковний А. Формування навичок у просторі комп’ютерних ігор / А. Церковний // Соціальна психологія. – 2004. – № 3. – С. 163–169.

І. М. Санковська,
м. Київ

НАСТУПНІСТЬ У ФОРМУВАННІ НАВИЧОК РЕСУРСОЗБЕРЕЖЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ТА ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто питання організації роботи з формування навичок ресурсозбереження в початковій школі та визначено умови забезпечення її наступності; окреслено задачі, вирішення яких поширить можливості продовження роботи з раціонального використання та ощадливої витрати ресурсів учнями основної школи.

Ключові слова: навички ресурсозбереження, наступність, раціональне використання та ощадливі витрати ресурсів.

Найважливіші міжнародні документи останнього десятиріччя, присвячені проблемам навколишнього середовища й гармонійного розвитку людства, дають підстави стверджувати, що екологічна освіта третього тисячоліття стала необхідною

складовою сталого розвитку та інвестицією в спільне світове майбутнє. Екологічне виховання і поінформованість населення - найважливіші і найнеобхідніші засоби здійснення переходу до гармонійного розвитку всіх країн світу [2, с. 18 – 19; 10].

Усе це дає змогу стверджувати, що до сталого розвитку суспільства належить безперервний процес навчання, дослідження проблем і суперечностей, пошук та рішень, які змінюються відповідно до накопиченого людиною досвіду. Цілі навчання у рамках освіти в інтересах сталого розвитку мають охоплювати поглиблення знань, розвиток спеціальних навичок, інтелекту, формування життєвої позиції та новоорієнтованих цінностей [1, с. 11 – 12].

Неперервність освіти потребує наступності – постійного нерозривного зв'язку між окремими ступенями освіти та всередині них через розширення та поглиблення знань учнів, зростання рівня їхньої освіченості; перетворення окремих уявлень і понять, набутих на попередніх етапах навчання, на чітку систему знань, умінь, навичок і ставлень; побудову всього навчально-виховного процесу на основі обов'язкового врахування якісних змін, що поступово відбуваються в особистості.

На сучасному етапі модернізації національної системи освіти важливе значення має пошук ефективних шляхів реалізації безперервності в екологічному вихованні підростаючих поколінь, що забезпечить організаційну та змістову єдність, наступність й узгодженість усіх її ланок. Досягнення суттєвих результатів у цьому напрямі можливе за умов застосування принципу наступності в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, зокрема під час переходу від початкової до основної її ланок у курсах природничого циклу, що, в свою чергу, зумовлює пошук нових та переосмислення існуючих підходів до екологічного виховання учнів [3, с. 6 – 7].

Наступність у навчанні і вихованні учнів початкової й основної школи можна забезпечити за умов:

- визначення та реалізації компонентів змісту освіти та її організаційних форм і методів відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів, що обумовлені ступенем навчання;
- здійснення навчання і виховання на засадах цілісності та поступового збагачення цілей, змісту, методів і форм організації діяльності від класу до класу на уроках та в позакласній діяльності учнів початкової та основної школи.

Зміни у ставленні до природи, у поведінці в довкіллі окремої людини, суспільства загалом – це передумова зміни моделей споживання і життєдіяльності, виробництва. Для цього необхідно оволодіти відповідними знаннями, засвоїти моральні ціннісні орієнтації у ставленні до природи, а також виробити практичні уміння і навички зі збереження навколишнього середовища та грамотного ресурсовикористання – природного або цілеспрямованого використання (витрати) ресурсів різноманітних видів.

Головне на цьому етапі роботи - формування мотиваційних основ екологічної свідомості дитини. Екологічні знання дітей мають стати засобами, які належать до практичної діяльності й відповідно її мотивують.

Процес формування основ ресурсозбереження молодших школярів став ефективним під час:

- використання додаткового матеріалу екологічного спрямування на уроках “Я і Україна” (природознавство) – розв’язання ситуацій побутового та місцевого рівнів (“Сонячне світло і тепло”, “Вода має бути чистою”, “Гірські породи потребують охорони”);
- проведення екологічних спостережень та екскурсій у природу (“Дослідження якості питної води масиву Троєщина і с. Троєщина”, “Первоцвіти”);
- організації безпосередньої діяльності учнів із питань охорони природи своєї місцевості під час навчально-пізнавальної та суспільно корисної праці (селективний збір ТПВ, конкурс зимового букету, віртуальний ліс);
- проведення позакласних заходів екологічної тематики (усний журнал, конкурси, вікторини);
- залучення батьків до процесу формування екологічної культури дітей (екологічний слід, день “Добрих справ”).

Здатність застосовувати одержані екологічні знання й досвід у повсякденних життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей, і є усвідомленням особистої причетності до екологічних проблем і відповідальності за екологічні наслідки власної побутової діяльності та свідоме наступне ресурсозбереження – раціональне використання та ощадлива витрата ресурсів.

Практично набуті учнями в початковій школі навички ресурсозбереження згодом, в основній школі, дістануть розвитку і поглиблення. Відповідно зміняться форми залучення школярів до природоохоронної діяльності, які дають змогу дотриматися системності в ознайомленні з екологічними проблемами та спонукатимуть школярів до свідомого збереження довкілля.

Молодший шкільний вік – період ознайомлення з навчальною діяльністю. Оволодіння її головними структурними компонентами і їх формування для початкової школи є пріоритетним, а головна мета основної школи – розвиток інтелектуальної, пізнавальної, комунікативної активності й навчальної самостійності учня; формування якісно нової мотивації навчальної праці, що спрямована на оволодіння різними способами отримання інформації.

Молодшому підліткові притаманне намагання експериментувати, використовувати свої творчі можливості. Дитина цього віку здатна самостійно обирати об’єкти своєї екологічної діяльності, проявляти ініціативу у вирішенні екологічних проблем найближчого оточення. Учень чітко усвідомлює взаємопов’язаність речей у природі, має сформовану систему знань про природні зв’язки, здатен моделювати свою поведінку в природі та відповідно оцінювати можливі наслідки своїх вчинків.

Забезпечити наступність у формуванні навичок ресурсозбереження при переході до основної школи можливо за умови вирішення наступних задач:

- створити цілісне уявлення про ресурсозбереження як про процес раціонального використання різноманітних ресурсів (матеріалозбереження, водозбереження, енергозбереження, трудовбереження, фондозбереження);
- показати важливість системного підходу до вирішення проблем ресурсозбереження та екології;

- сприяти формуванню культури використання ресурсів та творчого мислення для вирішення проблем збереження всього спектру речовин та матеріалів у повсякденному житті.

Навчання ресурсозбереженню у школі сприяє тому, що школярі від розуміння глобальних проблем переходять до особистих дій, застосовують найпростіші заходи водо- й енергозбереження в побуті. Вони поширюють інформацію про свої досягнення серед батьків, сусідів, місцевої громадськості, органів влади, ЗМІ, сприяючи втіленню в життя принципів стійкого розвитку суспільства.

Учні основної школи можуть брати участь у групових та індивідуальних дослідницьких проектах, обговорювати з однолітками результати досліджень, проводити опитування, планувати заходи з раціонального ресурсовикористання, оцінювати свій особистий внесок у поліпшення стану навколишнього середовища.

Зростають та урізноманітнюються види і форми проведення заходів та практичних робіт для дітей цієї вікової категорії: класна година “Мандрівка бережливих”, конкурс “Збережемо ресурси в школі та вдома”, складання питань до конкурсів та вікторин на тему ресурсозбереження, написання казок та віршів, складання пам’яток, карти школи з позначенням на ній „гарячих точок” перевитрат енергії, проектне дослідження причин втрати тепла, води, електроенергії у школі та вдома, акція “Друге життя речей” тощо.

Питання ресурсозбереження з кожним роком постає все гостріше. Добробут людства в майбутньому залежить від того, наскільки ефективно використовуються сьогодні природні ресурси. Тому всебічна ресурсозбережувальна освіта теперішніх школярів покликана підготувати їх до ролі активних, свідомих громадян, що переймаються проблемами екологічно відповідного способу життя та приймають адекватні природозбережувальні рішення.

Список використаної літератури

1. Концепція екологічної освіти України : Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 7 (квітень). – 21 с.
2. Стратегія ЄК ООН з освіти в інтересах збалансованого розвитку. К. : Аспект-Поліграф. – 2006. – № 3. – (Бібліотека ВЕЛ. Серія “Охорона навколишнього середовища”).
3. Удовиченко І. В. Наступність екологічного виховання учнів початкової та основної школи в курсах природничого циклу : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / І. В. Удовиченко. – Суми, 2006. – 17 с.

Ю. В. Солобай,
м. Київ

МІЖНАРОДНІ ОСВІТНІ ЕКОЛОГІЧНІ ПРОЕКТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

На прикладі успішних міжнародних освітніх екологічних проектів розглянуто умови, за яких участь у проектах стає ефективним засобом формування культури екологічної поведінки учнів основної школи та розвитку сучасних проектних технологій.

Ключові слова: міжнародні освітні екологічні проекти, культура екологічної поведінки, проектні технології.

Теперішнє загострення екологічної ситуації обумовило перетворення соціально-економічної кризи на системну соціально-еколого-економічну, тобто, у кризовому стані опинилися всі елементи соціоприродної системи. Екологічні виклики не визнають державних кордонів, як, власне, й інших, створених людиною. Тому вирішення проблем довкілля дедалі більше стає справою міжнародною, спільною для багатьох країн. Наслідком є переосмислення багатьох цінностей, потреб, стилю життя, що панували в індустріальному, антропоцентрично орієнтованому суспільстві. Нині руйнується, породжуючи есхатологічні передчуття, усталений образ світу. Це стосується місця людини у Всесвіті, її ставлення до природи, перспектив коеволюції. Ми опинилися у “ризикогенному суспільстві”, що вимагає швидкого й докорінного оновлення наукової, етичної, філософської, освітньої парадигми, соціально-економічного устрою. Усвідомлення законів природи змушує об’єднуватися, вчитися співіснувати, пам’ятаючи слова одного з розробників водневої бомби Едварда Теллера: “Або ми домовимось на цій планеті Земля, або як дурні на ній загинемо” [1]. Та навіть усвідомлення ймовірності екологічного колапсу не завжди змушує людей змінювати звичний спосіб життя. Важливу роль у цьому відіграють стереотипи, що гальмують зміни поведінки, необхідні для втілення нових ідей та стилю повсякденного життя. Тому підтримка екологічного напрямку стає пріоритетом державної політики та національної безпеки у країнах, де вже зрозуміли важливість екологічної функції держави.

І долучаються до цього не тільки державні органи, але й місцеві громади, недержавні організації, бізнес, доповнюючи та підтримуючи одне одного.

Отже, суспільство бере на себе частину відповідальності. Приблизно у 50-х роках на Заході з’явилося явище, яке сьогодні має назву “корпоративна соціальна відповідальність” (КСО) [2]. Його сутність у тому, що представники ділової еліти, усвідомлюючи недосконалість ринкової економічної моделі, *залежність бізнесу* від стану соціальної сфери (якості “людського капіталу”) та довкілля (якості “природного капіталу”), розпочали поступову трансформацію корпоративних цінностей та стандартів. Але перетворення неможливі без освіти в інтересах збалансованого (сталого) розвитку (ОЗР), яку під час саміту у Ріо-де-Жанейро (1992р.) було визнано одним із ключових чинників упровадження принципів збалансованого (сталого) розвитку (ЗР) людства.

Саме *екологічна відповідальність* є рушієм багатьох міжнародних освітніх проектів та програм, упроваджуваних у партнерстві держави з бізнесовими структурами, недержавними організаціями (НДО) та місцевими активістами. Один із них – регіональний проект “Кожна краплина має значення” (Every Drop Matters) – спрямований на поліпшення доступу населення країн Причорномор’я до якісної питної води. Проект ініційовано Програмою розвитку ООН (ПРООН) та компанією “Кока-Кола”. Він покликаний об’єднати зусилля влади та місцевих громад для захисту водних ресурсів, допомогти їм реалізувати спільні проекти, долучити бізнес до вирішення екологічних проблем. Ще одне завдання – підтримати просвітницькі та освітні ініціативи, які б допомагали мешканцям дізнатися про екологічні проблеми Чорного моря, сприяти обізнаності населення щодо витоків проблем, шляхів їх запобігання та усунення.

У рамках проекту була презентована структура навчального Комплексу з вивчення Чорного моря – “Чорноморська скринька”. Комплекс підготовлено міжнародною авторською групою з країн Чорноморського регіону [3]. Цим освітнім проектом передбачено впровадження комплексу у школи та позашкільні заклади АР Крим, Одеської, Миколаївської та Херсонської областей. Науково-педагогічну та методичну адаптацію матеріалів для українського видання проведено співробітниками лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Зміст посібника відібрано з урахуванням принципів збалансованого розвитку, він ґрунтується на соціально-еколого-економічному підході: екологічні проблеми розглядаються у тісному зв'язку із традиційним способом життя місцевих громад та соціально-економічними особливостями регіону. Його структуру побудовано таким чином, щоб допомогти викладачеві сформувати в учнів цілісне уявлення про екосистему Чорного моря та (за словами В. О. Сухомлинського) “особистісне ставлення” до нього. Міжпредметний характер Комплексу з вивчення Чорного моря дає змогу використовувати його елементи у вивченні будь-яких шкільних курсів, застосовувати на факультативних заняттях, у гуртках. За відгуками фахівців, він є надзвичайно корисним джерелом для організації ігрової, дослідницько-пошукової діяльності в еколого-натуралістичних та позашкільних закладах Чорноморського регіону.

Цінність матеріалів у тому, що Чорне море вивчається комплексно: як єдина екосистема, усі елементи якої, по-перше, тісно пов'язані між собою, а, по-друге, значною мірою залежать від діяльності людини (як господарської, так і побутової). Крім того, структура та зміст посібника дають учням можливість самостійно встановлювати й досліджувати причинно-наслідкові зв'язки між своїми повсякденними вчинками та станом моря, умовами життя його мешканців. Практичні завдання, які часто пропонується проводити безпосередньо на узбережжі, допоможуть школярам актуалізувати набуті знання та перетворити їх на емоційне підґрунтя екологічно доцільних вчинків, свідомого та відповідального ставлення до природи. У такий спосіб швидше формується мотивація школярів до участі у практичних екологічних проектах, готовність до активних природоохоронних дій.

“Чорноморська скринька” – один із небагатьох посібників, в якому державні кордони визначають не межі країни (Болгарії, Грузії, Румунії, Російській Федерації, Туреччини, України), а її місце у колі партнерів, що мають розділити спільну екологічну відповідальність за збереження унікального природного явища. Долученість до проблем глобального рівня сприяє формуванню системного, глобального екологічного мислення, брак якого заважає зрозуміти справжній масштаб екологічних проблем та вагу відповідальності перед прийдешніми поколіннями. У цьому і полягає мета Декади освіти для збалансованого (стійкого) розвитку, яка завершується вже у 2014 році

Посібник передбачає можливість проведення заходів як місцевого, так і національного, регіонального, міжнародного рівнів, в яких діти залучають до учнівських проектів місцевих мешканців, представників влади, бізнесу:

активізують дорослих, які, передусім, відповідальні за стан Чорного моря. Одна з можливих форм самостійної роботи учнів – створення рекламного буклету або оголошень екологічного змісту для потенційних туристів, які мають знати правила поведінки на узбережжі під час відпочинку. Інша – проведення фестивалю чорноморської культури, у підготовці до якого можуть бути задіяні старші люди, культурні діячі, представники влади, міжнародних компаній, дипломати, гості з країн Чорноморського регіону тощо.

Проектом передбачена схема навчання вчителів шкіл, які одержували “Чорноморську скриньку”. Посібники було передано до обласних інститутів післядипломної освіти. Книги розповсюджено серед регіональних позашкільних навчальних закладів, їх активно використовують еколого-натуралістичні центри. За даними ПРООН, сьогодні близько 1300 закладів Одеської, Миколаївської, Херсонської областей та АР Крим у навчально-виховному процесі користуються матеріалами Комплексу. Загальна кількість учнів, які залучені до проекту, становить приблизно 30 000 осіб, і передбачається, що їх буде близько 50 000. На семінарі у жовтні 2012 р. представники областей розповідали про успішний досвід використання матеріалів Комплексу навіть у дитячих садках. Проект “Чорноморська скринька” наводився як приклад успішної співпраці уряду АР Крим з ПРООН, його активно висвітлювали регіональні ЗМІ. Завершальною подією проекту стало проведення у “Водно-інформаційному центрі” відкритого інтерактивного уроку з учнями 4 кл. ЗОШ № 1 м. Українки Обухівського р-ну Київської обл. та презентація куточку Чорного моря. У музеї разом зібралися представники ПРООН, менеджери турецької сторони проекту, керівництво “Кока-Кола Україна”. Завдяки широкому висвітленню події у центральних ЗМІ вдалося привернути увагу громадськості до екологічних проблем Чорноморського регіону. Проект став прикладом партнерства міжнародних організацій (ПРООН), представників бізнесу (“Кока-Кола”), влади (МОНмолодьспорту), ЗМІ та науковців (ІПВ НАПН України, Інститут біології південних морів). Що, власне, і є моделлю діяльності в інтересах освіти для збалансованого розвитку. Вона може бути поширена й на інші рівні (регіональні, обласні, місцеві) для підтримки ОЗР, формування культури екологічної поведінки дітей, просвіти дорослих та впровадження широкого спектру спільних екологічних проектів.

Сьогодні можливостей для розроблення та реалізації міжнародних шкільних екологічних проектів стає значно більше. Перешкоджає цьому, здебільшого, пасивність, сумніви педагогів у доцільності, ефективності такої роботи, недостатня інформаційна культура.

Список використаної літератури

1. Поздняков В. М. Наука і освіта в ноосферній концепції В. І. Вернадського. – 2-ге видання, зі змінами. / В. М. Поздняков. – Житомир : Рута, 2010. – с. 10
2. Нефінансова звітність: інструмент соціально відповідального бізнесу. – К. : Представництво ООН в Україні, 2010. – 84 с.
3. Програма розвитку ООН “Чорноморська скринька”. Комплекс із вивчення Чорного моря. – К. : ТОВ Аванпост-Прим, 2012. – 204 с.

О. П. Терещенко
м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УЯВЛЕННЯ ПРО ДОБРОЗИЧЛИВІСТЬ ЯК БАЗОВУ МОРАЛЬНУ ЦІННІСТЬ

У статті розкрито поетапне застосування методів та прийомів тактовного педагогічного впливу на формування у дітей старшого дошкільного віку уявлення про доброзичливість як базову моральну цінність.

Ключові слова: поетапне застосування методів та прийомів, уявлення про доброзичливість.

Протягом звітнього періоду, відповідно до технічного завдання, поетапно проводилося дослідження уявлень дошкільника про доброзичливість. У науковому експерименті брали участь дошкільники віком 5–6 років, їхні батьки та вихователі старших груп дошкільних навчальних закладів м. Києва та м. Сімферополя республіки Крим.

Показниками доброзичливості визначено її прояви – *турбота і співчуття*. У процесі роботи з дітьми старшого дошкільного віку на констатувальному етапі з'ясовано, що: 1) дошкільники ставляться турботливо до рідних, батьків, близьких, що збігається з їхніми уявленнями та знаннями. Стосовно мотивації дії дітей дуже різняться: допомагають тому, хто має потребу, хто не б'ється, хто відповідає взаємністю. До 55 % дітей виявляли турботу майже до всіх однолітків, які приймали на себе театралізовану негативну (несимпатичну, неприязну) роль. Значний відсоток (25 %) дітей керувалися загальними правилами поведінки і проявляли турботу в очікуванні на похвалу, схвальну підтримку дорослого. Приблизно 11 % дошкільників вважають “турботу” піклуванням лише про себе. Безкорисливо турбуються, тому що вони самі цього бажають, близько 2% дітей, переважно про тварин (годували, поїли, гралися). Не відповіли 7 % опитаних; 2) значна частина дітей (майже 45 %) *співчували* одноліткам у скруті (втішали – віддавали улюблену іграшку, пригощали ласощами, жаліли – гладили по голові чи руці) без спонукань зі сторони дорослого. Але 35 % старших дошкільників вважають, що співчуття, це коли їх жаліють. 12 % дітей не знають що це, не відповіли на запитання, а близько 8% вважають, що це допомога в біді.

Очевидно, що значна частина дітей вважають себе турботливими і співчутливими при тому, що мають мінімум уявлення та знань про це явище. Це свідчить про те, що з дошкільного віку діти прагнуть говорити про себе лише позитивне. Відповіді досліджуваних на поставлені питання дали змогу одержати інформацію стосовно змісту, широти та глибини уявлень старших дошкільників про доброзичливість, схильність дітей до її проявів, об'єкти прихильності. Також засвідчили, з яких життєвих вражень складається індивідуальний моральний досвід дитини, які цінності для дошкільника є найважливішими, із чим дитина пов'язує задоволення своєю поведінкою.

На основі аналізу науково-педагогічних досліджень визначено критерії та показники формування у старших дошкільників уявлення про доброзичливість як базову моральну цінність. Проведений аналіз показників, опрацювання їх

відповідно до розроблених критеріїв щодо оцінки сформованості у старших дошкільників уявлення про доброзичливість як базової моральної цінності, надали можливості визначити чотири типи характерних проявів моральних якостей старших дошкільників: *гармонійний* (0,5 %), *стабільний* (14,5 %), *розважливий* (76,6 %), *заперечливий* (8,4 %).

В основу методики формувального етапу дослідження покладені концептуальні положення, виведені з теоретичних засад формування уявлення у старших дошкільників про доброзичливість як базову моральну цінність.

Діти *гармонійного* типу (0,5 %) проявів моральних якостей потребували стійкого закріплення набутих навичок, практикування морального вибору у різних життєвих ситуаціях. Дошкільники *стабільного* типу (14,5 %) – потребували з боку дорослого схвальної підтримки та практикування морального вибору у різних життєвих ситуаціях, закріплення набутих навичок. У дітей *розважливого* типу (76,6 %) часто виникали такі ситуації, коли вони хотіли, однак не наважувалися виразити свої почуття, ставлення, очікуючи прохання зі сторони. Тому варто створювати проблемні ситуації, в яких дитина мала б посильну відповідальність, докладала безкорисливо максимум зусиль, сама опинялася і в позитивній, і в негативній ролі так, щоб, володіючи необхідними засобами вираження почуттів, до кінця усвідомлювала сутність і важливість толерантних, гуманних стосунків. Старші дошкільники, віднесені до *заперечливого* типу (8,4 %) не бажали себе проявляти, оскільки отримували бажане від інших вередуванням, а від дітей ігноруванням чи силою. Малята потребували поглибленого ознайомлення та закріпленням знань про добро-зло стосовно себе та інших. Важливо не залишати дитину пасивною, адже це крок до байдужості та зла.

Одержані дані підтвердили ефективність розроблених педагогічних умов, змісту, форм і засобів у процесі формування у старших дошкільників уявлення про доброзичливість як базову моральну цінність. Так, в експериментальній групі, яка налічувала 139 дітей старшого дошкільного віку, динаміка типів позитивна: кількість дітей із *заперечливим* типом зменшилася на 3,2 %, з *розважливим* типом зменшилася на 9,0 %, зі *стійким* – зросла на 10,8 %, з *гармонійним* – зросла на 1,4 %.

Таким чином, вибудована цілісна картина уявлень старших дошкільників про доброзичливість дала змогу побудувати адекватну методику формувального етапу дослідження. Ефективне вирішення наукової проблеми потребувало спільних зусиль батьків та педагогів для забезпечення таких *педагогічних умов*: створення і *постійне підтримання* в ДНЗ та сім'ї сприятливого доброзичливого клімату; побудова освітнього процесу на основі *переконання, заохочення* особистості до подальших позитивних зусиль; *варіювання* педагогічних впливів, видів і форм роботи відповідно до індивідуальності дитини; формування *звичок, навичок* моральної поведінки дитини; виховання у дитини *потреби* в доброзичливості. Реалізація педагогічних умов основних завдань відбувалася поетапно за трьома напрямками: робота з дошкільниками, педагогічним колективом, батьками.

Ми припустили, що формування у старших дошкільників уявлення про доброзичливість як базову моральну цінність ефективно здійснюватиметься за умови виконання у навчально-виховному процесі таких завдань: збагачення уявлень дітей про добро та зло; формування знань, умінь, навичок почуттєвого ставлення до інших;

сприяння встановленню взаємозв'язків між характерними моральними вчинками персонажів мистецького твору та виразними моральними якостями людей у житті.

Для методичного забезпечення на формувальному етапі дослідження було використано методи: інформаційно-перцептивної групи (педагогічне спостереження, обговорення, обстеження, бесіда, читання, перегляд мультфільмів, театралізовані ігри); евристичної групи (ситуації вибору, завдання на творчість); репродуктивної групи (вправи на усвідомлення взаємозв'язків між характерними моральними вчинками персонажів мистецького твору та виразними моральними якостями людей у житті).

Результативність дослідження відобразилася на контрольному етапі дослідження, який мав за мету визначення ефективності розробленої методики шляхом узагальнення, детального вивчення, зіставлення результатів дослідження до та після педагогічного впливу (табл. 1).

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика моральних якостей старших дошкільників
(у %)**

Типи уявлень старших дошкільників про доброзичливість	Динаміка сформованості у старших дошкільників уявлень про доброзичливість					
	Констатувальний етап дослідження		Формувальний етап дослідження		Динаміка	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Гармонійний (<i>високий</i>)	0,5	0,5	1,9	0,5	+ 1,4	0
Стійкий (<i>оптимальний</i>)	14,5	14,2	25,3	14,6	+ 10,8	+ 0,4
Розважливий (<i>середній</i>)	76,6	77,5	67,6	74,3	– 9,0	– 3,2
Заперечливий (<i>низький</i>)	8, 4	7,8	5,2	7,6	– 3,2	– 0,2

Здійснена дослідно-експериментальна робота сприяла позитивній динаміці змін і підтвердила основні положення робочої гіпотези, що дало змогу сформулювати відповідні висновки, надати педагогічним працівникам необхідні рекомендації та визначити перспективи подальшої роботи над означеною проблемою.

Отже, проведене дослідження підтвердило гіпотезу про можливість формування у старших дошкільників уявлення про доброзичливість як базову моральну цінність засобами мистецької діяльності в умовах ДНЗ. Результати експериментальної роботи знайшли конкретне втілення в розроблених відповідних навчально-методичних матеріалах.

А. О. Тіняков,
м. Харків

**СТВОРЕННЯ ЦІННІСНОГО КЛІМАТУ ДЛЯ ВИКОРИСТАННЯ
РЕФЛЕКСИВНО-ЕКСПЛІЦИТНОГО МЕТОДУ У СПОРТИВНОМУ
ВИХОВАННІ**

Стаття присвячена шляхам створення ціннісного клімату у спортивному колективі як важливої умови розгортання рефлексивно-експліцитного методу у вихованні дітей і

юнаків, які займаються спортом. Пропонуються практичні рекомендації для педагогічних працівників у сфері фізичної культури і спорту щодо впровадження таких умов у спортивному вихованні.

Ключові слова: *ціннісний клімат, рефлексивно-експліцитний метод.*

Гостроту проблемі спортивного виховання на сучасному етапі надає дискусійний характер ставлення до цінності спорту, можливостей і доцільності його використання в системі виховання дітей і молоді. З одного боку, наводиться досить багато аргументів, які свідчать про те, що в спорті укладені величезні можливості для свідомого, цілеспрямованого і вельми ефективного впливу на різноманітні фізичні, психічні, духовні якості і здібності людини, формування моральної культури, тобто для комплексного гуманістичного впливу на особистість і соціальні відносини. З іншого, доволі поширеними є погляди, що скептично, а іноді й прямо негативно оцінюють вплив занять спортом на виховання дітей та молоді.

Гуманістична зорієнтованість спортивного виховання залежить від методів, які використовуються у виховній практиці та завдяки яким досягаються виховні цілі. На думку І. Д. Беха, за допомогою методу відбувається доцільне поєднання теорії, на основі якої він виникає, і відповідної практичної діяльності. Від цього залежатиме загальна ефективність виховного процесу [1]. На нашу думку, у спортивному вихованні має широко використовуватися розроблений І. Д. Бехом рефлексивно-експліцитний метод, що дає змогу повною мірою задіювати гуманістичний потенціал спортивно-тренувальної діяльності та специфіки спортивного середовища у вихованні особистості.

Ключовою умовою ефективної реалізації рефлексивно-експліцитного методу у спортивному вихованні є відповідний педагогічний фон [2]. Педагогічний фон розгортання рефлексивно-експліцитного методу має створюватися за умов формування і підтримки певного ціннісного клімату, якого має досягти тренер у спортивному колективі. Такий клімат залежить насамперед від характеру особистого ставлення тренера до своїх вихованців, що і визначає їхнє загальне ціннісне ставлення до спортивної підготовки, мотивацію, прагнення і шляхи досягнення поставлених цілей. Тренер має ставитися однаково до всіх учнів, незалежно від їхньої спортивної обдарованості, постійно шукати, вивчати та аналізувати їхні задатки, підтримувати, заохочувати особисті досягнення і бажання вдосконалювати спортивні навички [3].

Важливим у створенні відповідного ціннісного клімату є орієнтація на позитивні індивідуальні задатки та здібності вихованця, його позитивну моральну спрямованість, що проявляються у взаєминах з партнерами по команді, ставленні до спортивно-тренувальної діяльності, дотриманні позитивної поведінки на спортивному майданчику та поза ним, прояві добрих намірів у повсякденних ситуаціях та доброзичливому міжособистісному спілкуванні.

Важливими завданнями у цьому зв'язку виступають обов'язкове досягнення усвідомлення вихованцями позитивної структури їхнього внутрішнього світу та особистих природних задатків, що за умови правильної та цілеспрямованої системної праці над їхнім розвитком і вдосконаленням можуть розвинути у спортивні здібності. Стає необхідною апеляція тренера саме до такої структури, доброго та позитивного, що притаманне вихованцеві, навіть

якщо у спортсмена не все виходить або є якийсь спад чи він учинив проступок. Цим закладається підґрунтя для розгортання у юних спортсменів процесів самопізнання і самовдосконалення, відчуття поваги з боку дорослої, авторитетної людини (тренера), що сприяє розвитку в них самоповаги, усвідомленню власної самоцінності, формуванню адекватної самооцінки тощо.

Невдачі у спорті (поразка у грі, не виходить виконання прийому, різноманітні психічні “спади” тощо) або проступки (участь у конфліктних ситуаціях, безвідповідальне виконання тренувальних завдань, недбале ставлення до виконання обов’язків тощо) мають характеризуватися тренером як тимчасове явище, поведінкова непослідовність, як те, що не характерно для юного спортсмена. Така апеляція є проявом очікування тренера щодо позитивних можливостей вихованця:

“Поразка є невід’ємною частиною спорту. На сьогодні суперник проявив більше бажання перемогти або виявився більш готовим до перемоги. Якщо ми бажаємо надалі перемагати, нам необхідно плідно та відповідально надалі працювати над власним вдосконаленням...”.

“Я впевнений, що прояв властивих вам працьовитості і терпіння обов’язково допоможе в оволодінні цим складним технічним прийомом...”.

“Якщо ви продовжуватиме засмучуватися, то спад у змаганнях може стати затяжним. Необхідно думати про майбутнє, шукати у собі внутрішні сили...”.

“Я впевнений у добродійних устремліннях, які присутні у вас, навіть коли ви чините не гідно, тому завжди з повагою ставлюсь до вас, навіть коли мушу вас осуджувати...”.

“Безвідповідальне ставлення, яке ви проявляєте у тренувальних заняттях, перекреслює те найкраще, що є у вас. Нагадую вам про те, що ви можете діяти набагато краще, ніж можливо передбачити у хвилини вашої слабкості...”.

“Я вірю в те, що кожен з вас піклується за долю партнерів по команді та результат команди загалом. Але недбале ставлення до виконання власних обов’язків, що є ситуативним явищем, перекреслює як командні зусилля, так і ваші можливі індивідуальні досягнення...”.

Необхідною умовою для створення позитивного фону виховного процесу є ставлення до вихованця не з підозрою стосовно його дій, а з психологічно підтримувальною довірою. Наприклад, у разі невдалих дій юного спортсмена тренер має підтримати його внутрішні устремління виправити помилки, допомогти конкретними порадами чи настановами. Неприпустимою є негативна спрямованість думок про вихованця, яка у будь-якому випадку, як би її не приховувати, відчувається ним. У результаті цього такі думки деструктивно впливатимуть на подальший розвиток вихованця, руйнуючи його внутрішні сили. Як наголошує І. Д. Бех, педагогічна довіра – досить “тонкий” виховний прийом. Його впевнено може використовувати лише той тренер, який здобув авторитет і про якого спортсмени знають, що його довір’я впливає не з поверховості і простої добрودушності, а з милосердного ставлення до них, бажання допомогти кожному вихованцеві, спрямувати його фізичні і духовні зусилля на подальше особистісне вдосконалення.

У створенні ціннісного клімату мають також вирішуватися завдання формування самоповаги вихованця, витоками якої є повага вихованцем себе за ту працю і її результати, яких він досяг у навчально-тренувальній діяльності; за

певні духовно-моральні цінності, яких він свідомо надбав у процесі виховання. Почуття самоповаги, яке сформувалось на такій внутрішній основі, згодом виступатиме мотивом його подальшої діяльності з особистісного удосконалення. Але, як справедливо зазначає І. Д. Бех, якщо зазначена умова відсутня, то самоповага проявлятиметься як ненормальна самозадоволеність. Відтепер вихованець прагне до завищеної власної значущості і самовозвеличення. У той же час у нього виникає непомірна потреба у повазі з боку інших і у штучному утвердженні власної важливості [2].

У практиці виховання тренер мусить пов'язувати певні виховні дії з такими випадками, коли вихованець вільно здійснив адекватно спрямовані зусилля над собою, вчинив колективно або суспільно значущу дію і відчуває задоволення від цього. Саме за такого позитивного емоційного переживання доцільно викликати процес формування почуття самоповаги, пов'язуючи його з тією чи іншою виховною дією тренера.

Надаючи рекомендації щодо створення позитивного ціннісного клімату у спортивній команді як умови розгортання рефлексивно-експліцитного методу у спортивному вихованні, ми вважаємо за доцільне використовувати такі прийоми у виховній роботі, як взаємна допомога, контроль та взаємне оцінювання, які мають здійснюватися учнями під час виконання ігрових і змагальних завдань на тренуванні. Учні надають один одному поради з питань освоєння техніки виконання вправ або розвитку рухових якостей. Поради висловлюються у доброзичливій формі, що створює у навчально-тренувальному занятті позитивний емоційний фон, допомагає спортсменам долати труднощі при виконанні складних завдань.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 1 (74). – С. 30–37.
2. Бех І. Д. Рефлексивно-експліцитний метод у вихованні особистості / І. Д. Бех // Рідна школа. – 2012. – № 3–4. – С. 19–24.
3. Тіняков А. О. Виховання моральних якостей учнів спеціалізованих навчальних закладів спортивного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Артем Олександрович Тіняков. – Київ, 2013. – 295 с.

А. С. Толкачова
м. Бердянськ

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

У статті розкрито результати педагогічного експерименту з формування у молодших школярів шкіл-інтернатів комунікативної компетентності.

Ключові слова: молодші школярі шкіл-інтернатів, комунікативна компетентність.

В умовах сьогодення активізується увага до набуття людиною ключових компетентностей, однією з яких є комунікативна. Комунікативна компетентність забезпечує здатність і готовність особистості встановлювати та підтримувати

конструктивні міжособистісні контакти, передавати й отримувати у відповідь необхідну інформацію.

Важливим періодом формування комунікативної компетентності є молодший шкільний вік, коли в дитини проявляється прагнення виокремити своє “Я”, протиставити себе іншим, висловити власну позицію стосовно інших людей, дістати від них визнання, посівши активне місце в різноманітних соціальних відносинах, де “Я” дитини виступає нарівні з “Я” інших. У цей віковий період відбувається розгортання певної позиції дитини стосовно людей, що зумовлює появу можливості й необхідності реалізації накопиченого соціального досвіду в діяльності, адекватній загальному рівню особистісного розвитку. Тобто відбувається активне входження дитини в суспільство, привласнення його норм і правил міжособистісної комунікативної взаємодії. Тому проблема формування комунікативної компетентності особистості на етапі її розвитку в молодшому шкільному віці є вкрай актуальною.

Особливого значення знадані вище питання набувають для учнів початкових класів – вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Це, переважно, це діти-сироти і діти з проблемних та матеріально незабезпечених сімей, характерними рисами яких є: дериваційний синдром, ригідність, зниження емпатії, явище “групової залежності”, невпевненість у собі, комплекс неповноцінності, почуття самотності, труднощі в спілкуванні з оточуючими, схильність до нервових зривів, підвищена вразливість, недовіра до дорослих, агресивність, ускладнене спілкування та відсутність навичок позаситуативної комунікації. Це й зумовило проведення дисертаційного дослідження, метою якого було визначено теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку у позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.

Ефективне формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності визначається комплексом розроблених нами педагогічних умов, а саме: методична підготовка вихователів загальноосвітніх шкіл-інтернатів до формування комунікативної компетентності молодших школярів для забезпечення суб’єкт-суб’єктної взаємодії; змістове і методичне забезпечення формування комунікативної компетентності учнів 1–4 класів у позаурочній діяльності шкіл-інтернатів; залучення молодших школярів шкіл-інтернатів до різних видів спільної діяльності як засобу активізації міжособистісного спілкування. Для експериментальної перевірки згаданих вище педагогічних умов було проведено на базі початкових класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів формувальний етап дослідно-експериментальної роботи.

Реалізація педагогічної умови – змістове і методичне забезпечення формування комунікативної компетентності учнів 1–4 класів у позаурочній діяльності шкіл-інтернатів – відбувалася в системі розроблених виховних годин “Крокуємо до комунікативної компетентності”. Кожна тема зазвичай розглядалася протягом двох-трьох виховних годин, що створювало сприятливі умови для її всебічного опрацювання, передумови для усвідомлення молодшими школярами правил спілкування, а також виховання необхідних ціннісних ставлень, формування умінь дотримуватися правил спілкування.

Формуванню в учнів шкіл-інтернатів уявлення про зацікавленого слухача; навчанню під час спілкування користуватися сигналами зворотного зв’язку зі

співрозмовником (кивок голови, доброзичлива посмішка, запитання); викликати бажання вдосконалювати вміння слухати під час щоденного спілкування було присвячено цикл занять “Слухай уважно, зацікавлено” (2 клас). Формуванню в молодших школярів уявлення про культуру усного мовлення і культуру спілкування, відповідних навичок присвячувалося заняття “Культура мовлення. Навички мовленнєвого етикету” (3 клас). Культура мовлення – це правильність, точність, виразність мовлення. Формуванням умінь розуміти один одного, домовлятися з іншими людьми, діяти присвячувалися тренінгові заняття “Я вмію розуміти іншого”, “Я вмію домовлятися з людьми”, “Ми вміємо діяти спільно” (4 клас). Наведемо для прикладу фрагменти цих занять. Так, під час заняття “Я вмію розуміти іншого” з молодшими школярами обговорювалося питання, як їм вдається розуміти один одного в різних ситуаціях. Потім проводилася вправа “Закінчи речення.” Призначався ведучий – дитина, яка зазвичай була пасивною під час занять, не користувалася авторитетом у класі. Ведучий промовляв початок речення, а інші діти по черзі продовжували його так, як, на їхню думку, продовжив би сам ведучий: “Мене дуже засмучує...”, “Мене радує...”, “Мене ображає...” тощо. Ведучий відзначав, наскільки точно діти відгадували його власні думки. Під час заняття “Я вмію домовлятися з людьми” молодші школярі поділялися на дві групи. Кожна група одержувала завдання – інсценувати сюжети, які були написані на картках, що роздавалися ведучим. На підготовку інсценування давалося 10 хвилин; діти, активно спілкуючись між собою, розподіляли ролі, узгоджували дії, придумували закінчення історій. Перемагала та група, яка діяла більш злагоджено. Під час проведення тренінгового заняття “Я – доброзичливий” виконувалися завдання: “Кому лист?”, “Якості доброзичливої людини”, “Навіщо потрібні якості?”, “Шукаємо добрі якості, дякуємо, вибачаємося”, “Бажаємо добра” [2, с. 319–320], які сприяли розвитку в молодших школярів доброзичливості, покращенню міжособистісних відносин у класному колективі.

У процесі розроблення експериментальної програми також запроваджували форми і методи, які забезпечували оволодіння вихованцями комунікативними вміннями в процесі спільної діяльності. Адже лише за таких умов у дитини можна сформувати стійку орієнтацію на однолітка, увагу до нього, вміння вступати в міжособистісне спілкування. За такого підходу в молодших школярів виникла потреба в обміні висловлюваннями, в діалогічній взаємодії, задоволення якої відбувалося під час залучення до спільної діяльності. Звернення до спільної діяльності також давало змогу моделювати різноманітні комунікативні ситуації, орієнтовані на підвищення самореалізації вихованців відповідно до їхніх інтересів і здібностей.

З метою залучення учнів до практичної діяльності в зміст позаурочної виховної роботи вводили колективні творчі справи – метод, що забезпечував активізацію учнів у процесі пошуку розв’язку поставлених перед ними проблем; сприяв розвитку гуманних основ взаємовідносин, взаємопідтримки, самостійності, формуванню критичного мислення й активного, творчого ставлення до себе, інших людей, навколишнього середовища. Упровадження в позаурочну діяльність колективних творчих справ ґрунтувалося на діяльнісному, особистісно орієнтованому та комплексному підходах. Перший з них передбачав залучення

учнів до різних видів діяльності (пізнавальної, художньої, спортивної тощо), другий – урахування індивідуальних особливостей кожної дитини, надання їй ролі активного суб'єкта виховного процесу, третій – дотримання єдності цілей, завдань, змісту, форм і методів виховної роботи. Виходячи із змісту й основних цілей, які висуваються при плануванні конкретної творчої справи, їхня тематика і спрямованість були досить різноманітними. Водночас, ураховуючи незначний досвід молодших школярів, намагалися зберігати однакову структуру методики їх підготовки і проведення. У процесі формувального етапу експерименту були проведені колективно творчі справи: “Прикрасимо наше подвір'я”, “Наші сусіди-першокласники”, “Будемо ввічливі”, “Чергові.”

Результати контрольних зрізів засвідчили, що в експериментальній групі сталися суттєві позитивні зміни у рівнях сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів: конструктивно-діалогічний (високий) рівень – 15,97 % молодших школярів (приріст +12,61 %), конструктивно-ситуативний (середній) рівень – 54,62 % молодших школярів (приріст +28,57 %) й егоцентричний (низький) рівень – 29,41 % учнів (від'ємний приріст –41,18 %). Ці статистичні дані суттєво перевищили одержані результати в контрольній групі, математичне співвідношення між рівнями якого склало: конструктивно-діалогічний рівень (високий) – 3,42 % молодших школярів (приріст +0 %), конструктивно-ситуативний (середній) рівень – 32,48 % молодших школярів (приріст +5,13 %) і егоцентричний (низький) рівень – 64,10 % учнів (від'ємний приріст –5,13 %). Порівняння наведених даних свідчить про достатньо високу ефективність запровадження у позаурочну діяльність експериментальних шкіл-інтернатів педагогічних умов формування комунікативної компетентності в молодших школярів.

Згадане вище припущення підтверджується також і встановленням різниці приросту в кількості молодших школярів контрольної та експериментальної груп, віднесених нами до конструктивно-діалогічного (високого) та конструктивно-ситуативного (середнього) рівнів сформованості комунікативної компетентності. Така різниця в названих вище рівнях в цілому склала +15,04 % (різниця приросту кількості молодших школярів з конструктивно-діалогічним (високим) рівнем +12,61 % і, відповідно, із конструктивно-ситуативним (середнім) +23,44 %). Це свідчить, передусім, про ефективність залучення молодших школярів шкіл-інтернатів до різних видів спільної діяльності, в яких вони вправляються в уміннях: дотримуватися вербальних і невербальних правил спілкування в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії; встановлювати і розвивати конструктивні комунікативні контакти з іншими людьми.

Таким чином, аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи, у процесі якої упроваджувалася структурно-функціональна модель формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності, підтвердив ефективність розроблених нами педагогічних умов.

Список використаної літератури

1. Казанская В. Г. Личность ученика и учителя в начальной школе / В. Г. Казанская. – СПб. : КАРО, 2004. – 208 с.
2. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе [1–4 классы] (4-е изд.) / О. В. Хухлаева. – М. : Генезис, 2011. – 344 с.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО НАПРЯМУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

У статті розкриті особливості та визначені педагогічні засоби підготовки учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах суспільно-гуманітарного напрямку. Запропонований авторській варіант програми курсу “Побудова кар’єри” для 10-11 класів, який складається з трьох модулів і “Щоденнику вибору майбутньої професії”.

Ключові слова: педагогічні засоби, професійне самовизначення, суспільно-гуманітарний напрям профільного навчання.

Сутність і особливості проблеми підготовки учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах суспільно-гуманітарного напрямку профільного навчання, полягає у формуванні комунікативної компетенції особистості, що базується на знаннях, уміннях пізнавального і творчого типу, соціальних навичках, світоглядних переконаннях тощо. Цей напрямок сприяє створенню умов для свідомої орієнтації учнів у сучасному суспільстві, формуванню у них відповідної активної соціальної та громадянської позиції, підвищенню рівня культури спілкування і діяльності, для сприяння їх активному включенню в соціально-політичне та економічне життя суспільства, свідомому вибору та підготовці до майбутньої професійної діяльності.

Через зміст суспільно-гуманітарного напрямку профільного навчання розкривається сутність соціальних явищ і процесів, що відбуваються в ході історичного розвитку людства загалом і українського народу зокрема.

Основні навчальні профілі суспільно-гуманітарного напрямку профільного навчання: історичний, правовий, філософський, економічний.

Під педагогічними засобами ми розуміємо різноманітну урочну та позаурочну предметну-перетворювальну діяльність учнів старших класів, до якої вони залучаються з метою підвищення ефективності формування їхньої готовності до професійного самовизначення.

Системотвірною основою для реалізації сукупності педагогічних засобів забезпечення професійного самовизначення учнів старших класів, на наш погляд, є курс профорієнтаційного спрямування “Побудова кар’єри” для учнів 10–11-х класів. Мета курсу реалізується у процесі вирішення комплексу навчальних і виховних завдань:

- виховання в учнів ставлення до себе як суб’єкта майбутньої професійної діяльності, усвідомлення своєї індивідуальної неповторності, відповідальності та впевненості у досягненні майбутнього професійного успіху;
- активізація процесів самопізнання, самооцінки та актуалізація потреби у самовдосконаленні;
- формування системи знань учнів про зміст та структуру світу професій, сучасні вимоги соціального середовища до фахівців на ринку праці, стратегію і тактику реалізації визначених напрямів власного кар’єрного зростання у майбутньому;

- ознайомлення учнів із способами і прийомами прийняття обґрунтованих рішень про вибір майбутньої професії, забезпечення їх практичним досвідом пошуку необхідної інформації для розробки або ж удосконалення стратегії професійного зростання у майбутньому.

Курс складається із трьох модулів. Перший модуль, для 10 класу, “Професійний успіх: стратегія руху”. (35 год.), другий модуль, для 11 класу, “Професійний успіх: проект діяльності”.(9 год.) і додатковий модуль “Професійний успіх: напрями самовдосконалення”. (9 практичних робіт). Якщо перший модуль націлений на допомогу старшокласникам у виборі професії, другий доповнює його в плані підготовки учнів до вибору виду економічної діяльності (відкриття власної справи, робота в державній установі робота за наймом у приватній організації). Метою додаткового модуля “Професійний успіх: напрями самовдосконалення” (9 практичних робіт) є розширення уявлення старшокласників про способи самооцінювання і самовдосконалення відносно вимог обраної професії.

Головними компонентами навчального матеріалу модулю “Професійний успіх: стратегія руху”, який включає знання, вміння і навички з основ побудови кар’єри учнями 10 класів є три розділа: світ професій, що поєднує у собі знання про види професійної діяльності та їх вимоги до людини; образ “Я”, який поєднує у собі знання про індивідуально-психологічні особливості учня, його можливості і домагання, напрями самовдосконалення до рівня вимог обраної професії; технологія побудови кар’єри, яка поєднує у собі знання правил вибору учнем майбутньої професії, його умінь складати та корегувати індивідуальну освітню траєкторію, аналізувати суперечності і уникати усталених помилок.

Такі обов’язкові складові курсу, як “Робочий зошит старшокласника”, “Щоденник вибору професії” допоможуть викладачу курсу супроводжувати процес професійного визначення старшокласників. Наприклад, “Щоденник вибору учнем майбутньої професії” складається з 7 розділів:

1. Моє резюме. Розділ складається з тих самих блоків, що і резюме при прийомі на роботу і є першим досвідом його написання (прізвище, ім’я, по батькові; дата народження; адреса, телефон; освіта; ціль; досвід роботи; додаткова інформація; рекомендації).

2. Мої поточні цілі, плани і аналіз виконання. На початку кожного місяця учень:

- ставить перед собою цілі, які стосуються підготовки до вступу до професійного навчального закладу або підготовки до успішної діяльності за обраною професією (це може бути: підвищення досягнень у навчанні; опанування необхідними навичками; виховання рис характеру тощо);

- складає план дій, спрямованих на досягнення поставленої цілі, визначає очікувані труднощі.

В кінці кожного місяця учень робить письмовий аналіз своєї діяльності та її результатів (рівень досягнення цілей, вирішення завдань; труднощі, які я не очікував; мої дії та вчинки, що заслуговують уваги).

3. Мої роботи. Цей розділ містить перелік і опис основних форм і напрямів навчальної і творчої активності учня: факультативи, які відвідує учень, позашкільні гуртки, наукові роботи по Малій академії наук “Дослідник”, власні

наукові, культурні роботи, проекти тощо. В ньому відображені як напрям активності так і інформація про регулярність занять (епізодично, системно), їхню тривалість занять і результативність.

У звіті про участь у проекті відображено: назва проекту; цілі проекту; особисті цілі учня у проекті; стислий опис проекту; учасники проекту; результати проекту; місце проекту в навчальному процесі (де можна використовувати створений під час реалізації проекту матеріал); чого учень навчився під час роботи над проектом.

4. Мої досягнення. Результати навчальних досягнень учня (успішність), перемоги в олімпіадах, різних конкурсах, змаганнях тощо.

5. Відзиви, рекомендації і консультації. Характеристики ставлення учня до різних видів діяльності, які надають учню класний керівник, вчителі, педагоги позашкільних закладів, керівники спортивних секцій, батьки тощо. Рекомендації психолога щодо вибору професії і самовдосконалення. Зауваження лікаря щодо обмежень при виборі професії і шляхів зміцнення здоров'я.

6. Важлива інформація. Інформація, яку здобув сам учень і яка стосується побудови його освітньої траєкторії, професійного плану, або розвитку особистісних якостей.

7. Результати виконання. Виконання письмових практичних робіт учня на уроці і самостійних робіт учня при вивченні курсу "Побудова кар'єри".

Модуль "Професійний успіх: проект діяльності" доповнює перший модуль в плані підготовки учнів до вибору виду економічної діяльності (відкриття власної справи, робота в державній установі робота за наймом у приватній організації). Ще одною особливістю модулю є використання методу проектів, якій є одним з небагатьох педагогічних технологій, що забезпечують формування такої стратегічної характеристики особистості, як її суб'єктність. У роботі над своїми проектами учні використовують знання, отримані як на уроках, в рамках курсу "Побудова кар'єри", так і самостійно.

Додатковий модуль "Професійний успіх: напрями самовдосконалення"

Модуль містить 9 практичних робіт, з вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів. На основі результатів виконання усіх 7 практичних робіт учень виконує творче домашнє завдання "Мій психологічний портрет". У такій роботі учні зможуть узагальнити отримані показники, висловити свою згоду чи незгоду з ними, пов'язати їх із своїми самостереженнями, зробити висновки щодо свого самовдосконалення.

Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бех І.Д. Праця – головний вихователь школярів: психологічний аспект трудового виховання молодших школярів / Іван Дмитрович Бех. – К., 1983. – 32 с.
3. Ковалева Т.М. Организация предпрофильной подготовки и профильного обучения в школе: тьюторское сопровождение / Т. М. Ковалева // Инновации в образовании, 2007. – №11. – С. 14 – 25.
4. Пряжников Н.С. Эволюция профессионального самоопределения / Н. С. Пряжников // Первое сентября, 2002 – № 9. – С. 23.

Є. В. Федорова,
м. Хмельницьк

ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті представлено сучасне трактування поняття “громадянське виховання”, проаналізовані дослідження вказаної проблематики, визначено основні завдання громадянського виховання студентів з особливими потребами.

Ключові слова: громадянське виховання, студенти з особливими потребами.

Становлення України як правової демократичної держави потребує відповідної форми організації суспільства, яка б сприяла реалізації прав, інтересів і потреб людини, її самоствердженню та самовизначенню. Це можливо лише за умов вільного, демократичного суспільства, яке сповідує максимум “вільна людина – розвинене громадянське суспільство – сильна держава”. Створення такого суспільства вимагає трансформації сучасної освіти, її переорієнтації з держави на людину, на фундаментальні гуманістичні цінності, демократизацію усієї педагогічної ідеології загалом і громадянського виховання зокрема.

Громадянське виховання – цілеспрямований педагогічний процес становлення свідомого, відповідального і компетентного громадянина-патріота, націленого на саморозвиток та розбудову демократичного громадянського суспільства й правової держави, нації. Феномен громадянського виховання виокремився у самостійну виховну проблему на початку двадцятого століття в європейській педагогіці. У праці “Що таке державно-громадянське виховання” Г. Кершенштайнер визначив поняття та зміст громадянського виховання як послідовне привчання дітей та підлітків до відповідальної роботи на користь держави.

Визначити місце і мету громадянського виховання в процесі становлення особистості прагнули А. М. Радіщев, В. І. Белінський, М. Г. Чернишевський, Н. А. Добролюбов, О. І. Герцен, Д. І. Писарєв. Завдання громадянського виховання розробляли П. П. Блонський, К. Д. Ушинський, П. Каптерєв. Вони вважали, що оскільки в реальному житті людина є громадянином свого народу і діячем у суспільстві, то школа має, виховуючи людину, виховуючи і громадянина. Громадянин не повинен знищувати людину, людина – громадянина.

У своїй педагогічній діяльності Дж. Д’юї збагатив теорію громадянського виховання моральною компонентою. Він наголошував на важливості таких якостей громадянина демократичної держави, як ініціативність, самостійність, активна участь у житті суспільства. Реформаторські тенденції світової педагогіки виявили значний вплив на спрямованість системи виховання в Україні.

М. Грушевський розглядав виховання громадянськості народу, членів громади, представників громадянського суспільства як важливий чинник розбудови Великої України.

С. Русова у праці “Суспільні питання виховання” формує концептуальні засади виховання громадянина Української незалежної держави, вказує на те, що школа має йти назустріч вимогам усього громадянства, працювати саме на користь цілого народу, вести його шляхом вселюдського поступу.

У радянській педагогіці поняття “громадянське виховання” не було, оскільки не було демократичного громадянського суспільства. У Педагогічному словнику, виданому в Москві в 1960, році зазначалося, що “громадянське виховання – це реакційний напрям у буржуазній педагогіці епохи імперіалізму, який ставить за мету виховання, підготовку покоління молодих робітників – покірних слуг капіталізму”. У чотиритомній педагогічній енциклопедії (1964–1967 рр.) феномен “громадянське виховання” відсутній.

Гуманістичні засади виховання громадянина вперше висвітлив у 1970 році В. О. Сухомлинський. Він вважав першочерговою умовою формування громадянина організацію емоційно насиченого діяльного трудового життя шкільного колективу, який ефективно впливає на становлення громадянської позиції кожного індивіда.

Сучасні українські педагоги П. В. Вербицька, О. І. Пометун, І. Г. Тараненко, проаналізувавши зарубіжні концепції і тенденції громадянського виховання, поділяють і розвивають загальноєвропейське бачення громадянськості й шляхів її формування. Процес виховання цього феномену, за П. Р. Ігнатенком ґрунтується на національних цінностях. Педагогічні основи морального та правового виховання, принципи, методи, шляхи та засоби формування громадянських якостей особистості в сучасних умовах розроблені в дослідженнях І. Беха, Н. Бібік, М. Боришевського, В. Кременя та інших. Значний внесок у сучасне бачення структури громадянського виховання зробила О. В. Сухомлинська. Вона розкрила три моделі формування громадянськості: партисипативну, когнітивно-розвивальну, репрезентативну. Науковим творчим колективом під керівництвом О. В. Сухомлинської розроблено Концепцію громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності.

Прагнення України до євроінтеграції стимулює виконання стандартних правил ООН щодо забезпечення рівних можливостей у сфері професійного навчання та виховання студентів з особливими потребами. З метою приведення у відповідність вітчизняних законів до європейського рівня Верховна Рада України 16 грудня 2009 року ратифікувала Конвенцію ООН про права інвалідів. У зв’язку з цим з’явилася надія, що домінуюча донедавна практика, спрямована на виховання дитини-інваліда як соціального споживача або, у кращому випадку, надання невідповідної його здібностям професійної освіти, що давала право на виконання некваліфікованої низькооплачуваної роботи, відійде в минуле.

Відповідно до положень зазначеного документа перед вітчизняною системою вищих навчальних закладів стоїть завдання не лише забезпечити студентам з особливими потребами рівні стартові можливості для здобуття професії, що відповідає їхнім здібностям, але й розвинути в молоді почуття любові до Батьківщини, сформувані національну самосвідомість, гідність, правову та моральну культуру, виховати громадянськість. Громадянськість – мета і результат громадянського виховання.

Основними завданнями громадянського виховання є:

- визнання й забезпечення в реальному житті прав людини як суспільної цінності та єдиної норми всіх людей без будь-яких дискримінацій, на чому будується відкрите, демократичне, громадянське суспільство;
- усвідомлення взаємозв’язку між ідеями індивідуальної свободи, прав людини та її громадянською відповідальністю;

- формування національної свідомості, належності до рідної землі, народу, визнання духовної єдності поколінь та спільності культурної спадщини; виховання почуття патріотизму, відданості у служінні Батьківщині, нації;
- утвердження гуманістичної моралі та формування поваги до таких цінностей, як свобода, рівність, справедливість;
- формування соціальної активності особистості на основі: готовності до участі у процесах державотворення, здатності до спільного життя і співпраці в громадянському суспільстві, уміння взяти на себе відповідальність; спроможності вирішувати конфлікти відповідно до самостійного життєвого вибору на основі гуманістичних цінностей; працелюбності;
- формування політичної та правової культури засобами громадянської освіти, яка дає знання про політичні системи і владу на всіх рівнях суспільного життя, про закони та законодавчі системи; виховання поваги до Конституції України, законодавства, державної мови; уміння визначати форми та способи своєї участі в житті суспільства, співпрацювати з демократичними інститутами, органами влади, захищати і підтримувати закони та права людини, бути обізнаним зі способами соціального захисту;
- розвиток критичного мислення, що забезпечує здатність усвідомлювати та відстоювати особисту позицію в тих чи інших питаннях;
- розвиток толерантного ставлення до інших народів, їхніх культур і традицій; виховання негативного ставлення до будь-яких форм насильства;
- активне запобігання виявленню шовінізму, фашизму, расизму, месіанських настроїв.

У процесі громадянського виховання студентів з особливими потребами провідне місце належить освітній складовій, яка доповнюється позааудиторною діяльністю, де відбувається закріплення особистістю первинних навичок участі в суспільному житті, моделювання ситуацій соціальної поведінки, які дають змогу реалізувати громадянські права і свободи у малому та великому соціумі. Перевага віддається активним формам діяльності, що передбачають безпосереднє ознайомлення студентів з роботою органів влади, місцевого самоврядування, судів, правоохоронних органів, виборчих комісій, засобів масової інформації, громадських організацій тощо.

Активні та інтерактивні методики сприяють формуванню громадянознавчих умінь та навичок студентів, збагаченню їхнього соціального досвіду. Пріоритетним методом виховання громадянської свідомості молоді є рефлексивно-емпліцитний метод, розроблений академіком І. Д. Бехом. Велике значення має практична спрямованість діяльності студентів у місцевій громаді, розроблення та конкретне втілення власних соціальних проєктів, проведення благодійних акцій, пошукова робота.

Список використаної літератури

1. Вербицька П. В. Громадянське виховання учнівської молоді: сучасні аспекти розвитку : [Монографія] / П. В. Вербицька. – К. : Генеза, 2009. – 384 с.
2. Сухомлинський В. Народження громадянина / В. Сухомлинський // Сухомлинський В. Вибрані твори : в 5 т. – К., 1977. – Т. 3. – С. 283–582.
3. Чорна К. І. Виховання громадянина, патріота, гуманіста. / К. І. Чорна. – К. : ТОВ “ХІК”, 2004. – 96 с.

*Т. Є. Федорченко,
м. Київ*

ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Розглянуто питання педагогічного менеджменту формування превентивного виховного середовища в ЗНЗ. Розкрито педагогічні умови, за яких процес формування превентивного виховного середовища є ефективним і результативним.

Ключові слова: педагогічний менеджмент, превентивне виховне середовище, інтегративний розвивальний комплекс, здоров'язбережувальний простір.

Оксфордський словник англійської мови дає такі основні трактування поняття “менеджмент”: спосіб, манера спілкування з людьми; влада і мистецтво управління; орган управління, адміністративна одиниця. Проте функціонально менеджмент можна оцінити як процес, за допомогою якого група людей, які співпрацюють, спрямовує свої дії на загальні цілі. Поняття “педагогічний менеджмент” правомірно застосовувати до класу управління соціальними системами (об’єктами управління (ЗНЗ)) і його основними видами. Таким чином, менеджмент – це управління, цілеспрямована дія на об’єкт із метою зміни його стану або поведінки у зв’язку зі зміною певних обставин [1].

Якщо розглядати поняття “менеджмент” у контексті педагогіки та психології, то “це спосіб та манера спілкування з людьми, влада та мистецтво керування, вміння організовувати ефективну роботу навчально-виховного процесу школи” [1]. Менеджмент – це органи управління, адміністративні одиниці, служби і підрозділи, це особовий вид діяльності, який перетворює неорганізований натовп на ефективну й продуктивну групу. Саме менеджмент забезпечує економічний і соціальний розвиток.

У контексті нашого дослідження під поняттям “педагогічний менеджмент” ми розуміємо вид педагогічної діяльності, спрямованої на досягнення мети, як складової навчально-виховного процесу, із застосуванням наукового підходу, психологічних та етичних норм керівництва. Тобто, менеджмент – це швидше практична діяльність, ніж наука чи професія, хоча він охоплює як одне, так і друге. Методами менеджменту, які ми використовували у дослідженні, стали: заохочення, переконання, особистий приклад, навіювання та примус. Засобами педагогічного менеджменту для формування превентивного виховного середовища загальноосвітніх навчальних закладів можуть виступати планування, організація, мотивація, контроль дій і вчинків. Згідно з положеннями В. Колпакова, менеджмент – це процес планування, організації, мотивації і контролю, спрямований на те, щоб сформувати і досягти цілі організації через інших людей.

Формування превентивного виховного середовища – це складний соціальний та психолого-педагогічний процес, який виходить далеко за рамки однієї науки і є територією вивчення наук, об’єктом яких є людина, і який через складність поведінкових порушень вимагає добре організованої системи впливів.

Головним осередком профілактичної діяльності в умовах превентивного виховного середовища є загальноосвітній навчальний заклад як простір спільного буття педагогів, школярів і батьківської громади, де створено модель утвердження самоцінності дитини, максимального забезпечення її інтересів, взаємодії партнерів, де реалізуються інноваційні технології педагогічної підтримки, соціального, психологічного, медичного супроводу дітей з різними життєвими проблемами. Провідну роль у створенні превентивного виховного середовища відіграє науково-методичне забезпечення підготовки педагогічних працівників. Превентивне виховне середовище – сукупність реально діючих соціально-педагогічних факторів, що зумовлюють соціально-духовний розвиток особистості, її соціально-правову підтримку та відповідальну поведінку у процесі активної динамічної взаємодії із соціальними інституціями.

Однією із організаційно-педагогічних умов профілактики негативних проявів у поведінці школярів в умовах створеного превентивного середовища є організація спільної діяльності школи і сім'ї з профілактики негативної поведінки. Дослідженням доведено, що загальноосвітня школа і сім'я виступають рівноправними партнерами й учасниками єдиного процесу – профілактики негативних проявів у поведінці школярів. Ця умова реалізувалася за такими напрямками [2]: вивчення специфіки життєдіяльності школярів в умовах сім'ї (особливо неблагополучної) шляхом соціального інспектування та забезпечення соціального супроводу сім'ї (родини, де батьки вживають алкоголь та психоактивні речовини; опікунські сім'ї; сім'ї з авторитарним стилем спілкування; сім'ї, де виявлено насильство; малозабезпечені родини); індивідуальна робота з батьками (бесіди та консультування); проведення батьківських зборів на профілактичні теми (запобігання та подолання негативної поведінки, розуміння соціальної шкоди насильства, профілактики вживання учнями психоактивних речовин, відповідальність за свої вчинки); організація зустрічей з батьківською громадою: лекції: “Ми і наші діти”, “Наркотикам Ні!”, “Чи щаслива ми родина”, “Батьки і діти”, “Чому ми конфліктуємо?”; відеолекторії: “Не дури себе”, “Якби я знав раніше”, “Куріння небезпечне для життя”, “Алкоголь і ми” (профілактика вживання неповнолітніми психоактивних речовин); тренінги з профілактики девіантної поведінки (вживання учнями психоактивних речовин, насильства); альтернативні позакласні заходи; ділові та рольові ігри: “Розмова з дитиною про наркотики”, “Як спілкуватися з оточуючими”, “Як організувати сімейне свято”; спільний туристичний похід; педагогічні консилиуми зі школярами “групи ризику” за участі адміністрації школи, батьків, соціального педагога, психолога, лікаря, співробітників кримінальної міліції у справах дітей; створення в ЗНЗ “Скриньок довіри” для школярів та батьків з метою вирішення проблемних питань; спрямованість на збереження родинних зв'язків між батьками та дітьми, збереження національних традицій, мови, культури; використання інтерактивних психологічних театрів з участю школярів, педагогів та батьківської громади.

У дослідженні зазначено, що негативні прояви у поведінці учнів початкових класів є складним соціально-педагогічним явищем. Під *інтегративним розвивальним комплексом* розуміють: забезпечення організації діяльності молодших школярів, спрямованої на мінімізацію негативного впливу соціального

середовища, формування відповідальної поведінки учнів з використанням можливостей ігрової діяльності, нестандартних уроків, інтерактивних технологій, позакласної роботи із залученням батьків (спортивні змагання, вікторини, проведення свят), упровадження методичних рекомендацій з використанням тренінгових технік, робочих зошитів для школярів “Хочу і можу бути здоровим!” (для школярів, учителів, батьків). Метою рекомендацій було оволодіння учнями об’єктивними, відповідно до їхнього віку знаннями, а також формування здорових установок і навичок відповідальної поведінки, створення позитивного середовища для життєдіяльності школярів, зниження ймовірності прилучення їх до вживання психоактивних речовин; навчити краще розуміти себе й інших, критично ставитись до власної поведінки, приймати відповідальні рішення; допомогти школі і батькам у запобіганні прилученню учнів початкової школи до тютюну й алкоголю [3].

У контексті дослідження у сформованому превентивному виховному середовищі *створено здоров’язбережувальний простір*, під яким ми розуміємо сукупність планомірних соціально-освітніх заходів, орієнтованих і зосереджених на збереженні, зміцненні і формуванні здоров’я школярів усіх вікових категорій шляхом сприяння формуванню ціннісного ставлення до власного здоров’я, позитивної мотивації на здоровий спосіб життя та оволодіння навичками здорового способу життя. Серед важливих складових цього процесу виокремлено: використання можливостей уроку (як спеціального, так і з основ наук) для передачі знань про здоровий спосіб життя, збереження репродуктивного здоров’я; рухова активність школярів [4].

Основними надбаннями здоров’язбережувального простору є: інноваційні проекти: “Добрий лікар Айболить” (1–4 класи), “Країною здоров’я” (1–11 класи), “Майстерня здоров’я” (8–11 класи), “Пори року” (5–8 класи), “Тато мама і я – спортивна сім’я” (1–11 класи) (проведення заходу разом із батьками), “У майбутнє ми робимо крок” (5–11 класи), “Ми за здорові звички” (1–5 класи), “Здоров’я дітей – здоров’я нації” (1–9 класи), “Чи бути здоровим – вирішуєш ти” (5–11 класи, до проекту залучалися батьки), “Власне здоров’я у власних руках” (5–7 класи), “Ми – за здоровий спосіб життя” (5–11 класи), “Продуктивна праця – на допомогу здоров’ю” (усі класи разом із батьками); розроблення і впровадження програм “Школа здоров’я – школа розвитку” та “Школа здоров’я і праці у превентивному виховному середовищі”, метою яких було створення сприятливих умов для фізичного, психічного і духовного розвитку школярів в умовах здоров’язбережувального середовища.

Отже, керівництво (менеджмент) процесом формування превентивного виховного середовища ефективно здійснюватиметься за умов змістового та методичного забезпечення: використання навчально-методичних посібників, спеціальних методик та методичних рекомендацій.

Список використаної літератури

1. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: ноу-хау в образовании : учеб. пособие / В. П. Симонов. – М.: Высшее образование, 2007. – 357 с.
2. Федорченко Т. Є. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: соціально-педагогічний аспект : монографія / Тетяна Федорченко. – Черкаси : ПП Чабаненко Ю.А., 2011. – 488 с.

3. Федорченко Т. Є. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей : навч. - метод. посіб. / Т. Є. Федорченко. – К. : ХІК, 2003. – 116 с.
4. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх: навч. посіб./ В. М. Оржеховська, Т. Є. Федорченко. – Черкаси : Чабаненко Ю., 2008. – 375 с.

А.В. Хиженяк,
м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИЦЬ У МІСЬКИХ СІМ'ЯХ

У статті визначено та обґрунтовано педагогічні умови професійного самовизначення старшокласниць у міських сім'ях.

Ключові слова: професійне самовизначення, старшокласниці, міські сім'ї, педагогічні умови.

Професійне самовизначення (ким бути) – актуальна проблема сьогодення, яка стає пріоритетною у юнацькому віці. Старшокласники – це випускники, які стоять на порозі першого серйозного життєвого вибору. Адже вибір професії – це вибір стилю життя. Тому головне завдання соціальних інститутів (насамперед сім'ї і школи) полягає у допомозі підростаючому поколінню обрати таку професію, яка б не лише відповідала їхнім інтересам, здібностям, можливостям, а й приносила матеріальне забезпечення і душевне задоволення.

Різні аспекти професійного самовизначення школярів висвітлено у наукових працях Л. Артем'євої, В. Василькова, Є. Клімова, І. Кона, В. Мачуського, О. Мельника, Н. Світличної, М. Тименка, В. Туляєва та інших.

Дані констатувального етапу експерименту, проведеного нами, засвідчили у старшокласниць міських сімей недостатню сформованість уявлень про майбутню професію, незнання вимог професії до особистості, орієнтованість переважно на зовнішні характеристики майбутньої професії, відсутність чіткої професійної перспективи. У зв'язку з цим видається необхідним розроблення педагогічних умов, які б підвищили ефективність професійного самовизначення старшокласниць.

Попри законодавчу рівність прав чоловіків і жінок, на практиці спостерігаємо іншу картину: на деякі факультети при вступі до навчального закладу перевага віддається юнакам; при прийомі на роботу іноді теж обирають чоловічу стать; часто за одну й ту саму роботу чоловіки отримують більшу оплату, ніж жінки. Тому першою умовою визначили дотримання гендерного підходу до організаційно-методичного забезпечення професійного самовизначення міських старшокласниць.

Гендерний підхід – процес оцінки будь-якого заходу щодо його впливу на жінок і чоловіків, у тому числі законодавства, стратегій і програм в усіх сферах і на всіх рівнях. За гендерного підходу інтереси і досвід жінок, так само як і чоловіків, стають невід'ємним критерієм при плануванні, здійсненні, моніторингу та оцінці діяльності та програм у всіх політичних, економічних і суспільних сферах з тим, щоб і жінки і чоловіки могли одержувати рівну вигоду, а нерівність ніколи б не вкорінилася [5].

Заслуга гендерного підходу – у виявленні того факту, що в практиці життя сучасних родин традиційна патріархальна ідеологія (за якою “домашня праця – справа, не варта справжнього чоловіка”, “гарна мати повинна все віддати дітям, а потім думати про себе”, “успішність виховання дітей більше залежить від матері,

ніж від батька”) часто використовується для виправдання домінуючого становища чоловіків у родині, небажання виконувати повсякденні домашні обов’язки.

Аналіз літератури засвідчив, що в сучасній Україні прагнуть сформувати “кар’єрно орієнтовану жінку”, яка поєднує роль матері, ведення домогосподарства разом з професійним зростанням [4].

Визначальним чинником при виборі професії є здібності та нахили людини, і, звісно, насамперед потрібно враховувати власне бажання та інтерес до певної спеціальності, адже навчитись можна будь-чому, головне – мати до цього бажання. Тому другою педагогічною умовою визначили врахування інтересів, здібностей учениць, а також місця проживання сім’ї (міська місцевість).

Здібності – стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності. Вони виявляються у тому, як людський індивід вчиться, набуває певних знань, умінь і навичок, освоює певні галузі діяльності, включається у творче життя суспільства [1, с. 182].

Інтерес – форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, повнішому і глибшому відображенню дійсності. Інтерес у динаміці свого розвитку може перетворюватися на нахил як прояв потреби у здійсненні діяльності, що його викликає [1, с. 201].

У професійному самовизначенні старшокласниць варто враховувати специфічні умови проживання у місті. Особливість міської сім’ї полягає у слабкості зв’язків між дітьми і батьками. У місті послаблюється контроль не тільки безпосередньо за поведінкою самої дитини, а й за тією системою стосунків і залежностей, у яку вона потрапляє на вулиці. Часто досвід отримується “зі слів”, з чуток. Це дізнавання часто опосередковане батьківською втомою, роздратуванням. Не знаючи про їхню трудову діяльність, дитина бачить їх утомленими і через це підвищено збудженими. Стає свідком суперечок, зумовлених часто дрібницями побуту. У міської дитини незрівнянно легша праця, і за часом, що на неї затрачується, і за ступенем фізичного напруження, і за складністю інтелектуальних завдань. У такій праці з самого початку не закладено ті вимоги до самостійності, широкого вияву особистої ініціативи, якими таке багате життя сільської дитини [2, с. 130–131].

Для реалізації зазначених педагогічних умов був розроблений семінар для вчителів “Професійне самовизначення старшокласників – основа майбутнього життєвого успіху”, який очолив три теми: 1) “Роль гендерного підходу в обранні старшокласниками майбутньої сфери діяльності”; 2) “Вплив сім’ї на професійне самовизначення старшокласників в умовах міста”; 3) “Вияв та розвиток інтересів і здібностей старшокласників”.

Третьою умовою визначено розроблення змістового та методичного забезпечення професійного самовизначення старшокласниць у сім’ї. На думку науковців, методичне забезпечення – це необхідна інформація, навчально-методичні комплекси, тобто різноманітні методичні засоби, які сприяють ефективній реалізації програмно-методичної, науково-експериментальної, виховної та іншої діяльності.

Сутність змістового і методичного забезпечення полягає в аналізі, пошуку найефективніших методик, їх апробації, моделюванні, а також упровадженні нових, найбільш оптимальних у конкретних умовах; у коригуванні, регулюванні

процесу відповідно до актуальних проблем реформування всіх сфер життя суспільства, зважаючи на мінливі потреби та рівень духовного розвитку різних груп населення [3]. Таким чином, система методичного забезпечення містить як емпіричну (практичне), так і теоретичну складову професійного самовизначення міських старшокласниць у сім'ї.

Змістове та методичне забезпечення полягало у розробленні Програми "Професійне самовизначення старшокласниць у міських сім'ях". Вона охоплює чотири заняття для 9 класу ("Я – майбутня жінка"; "Мої можливості, здібності та інтереси"; "Цікавий світ професій"; "Мій вибір"), чотири заняття для 10 класу ("Культура спілкування"; "Успішна жінка. Яка вона?"; "Я та обрана професія"; "Професійний вибір та самореалізація особистості"), а також 3 виховні години для батьків ("Психологічні особливості дівчат-старшокласниць"; "Роль сім'ї у професійному самовизначенні старшокласників"; "Ефективні способи підтримки життєвого та професійного вибору доньки"). У програмі використовуються різні форми (індивідуальні, групові) і методи (лекція, бесіда, дискусія, планування майбутнього ("Лист мені майбутній"), самопрезентація, ділові ігри, обговорення виховних ситуацій тощо) роботи.

Отже, педагогічними умовами професійного самовизначення міських старшокласниць у сім'ї визначено: дотримання гендерного підходу до організаційно-методичного забезпечення професійного самовизначення міських старшокласниць; урахування інтересів, здібностей учениць, а також місця проживання сім'ї (міська місцевість); розроблення змістового та методичного забезпечення професійного самовизначення старшокласниць у сім'ї.

Ефективність розроблених та обґрунтованих педагогічних умов професійного самовизначення міських старшокласниць у сім'ї буде перевірятися на формувальному етапі експерименту.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник /С.У. Гончаренко. – Видання друге, доп і вип. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
2. Диалоги о воспитании: Кн. для родителей / Сост. О.Г. Сverdлова; редкол.: В.М. Столетов (отв. ред.) [и др.] – К. : Рад. шк, 1986. – 304 с., ил.
3. Жарков А.Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности : [учеб. для студ. вузов культуры и искусств] / А.Д. Жарков. – М.: Издательский Дом МГУКИ, 2007. – 480 с.
4. Основи теорії гендеру : [навч. посібник]. – К. : К.І.С., 2004. – 365 с.
5. Психологическа енциклопедия – Режим доступу: http://mirslovarei.com/psy_a

Д. О. Хоменко,
м. Ніжин

ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуто зміст здоров'язбережувальних технологій, їхні різновиди та особливості використання у процесі фізичного виховання студентів аграрних вищих навчальних закладів України.

Ключові слова: здоров'язбережувальні технології, здоров'я, фізичне виховання, студенти.

Протягом останніх десятиліть простежується негативна тенденція до погіршення здоров'я та фізичної підготовленості студентської молоді. Це пов'язано не тільки зі змінами, які відбуваються в економіці, екології, умовах праці і побуту українців, але і в нехтуванні суспільством здоров'язбережувальної і виховної ролі фізичної культури, що відображається на гармонійному розвитку особистості [3]. Роки навчання студентів у вищому навчальному закладі – важливий етап становлення майбутніх фахівців. Саме в цей період значною мірою розкриваються їхні здібності і таланти, удосконалюється інтелект, підвищується рівень знань та вмінь. Це стосується і сфери фізичного виховання. Важливим засобом на шляху до підтримання фізичного здоров'я є формування в студентські роки потреби в регулярних заняттях фізичною культурою, здоровому способі життя через постійне, свідоме здоров'язбереження. Саме тому особливості актуальності набуває проблема розроблення і впровадження здоров'язбережувальних технологій, котрі в процесі фізичного виховання покликані озброїти майбутніх фахівців методологією здоров'я, новітніми засобами його формування.

Мета дослідження – проаналізувати можливості впровадження та використання здоров'язбережувальних технологій у процесі фізичного виховання студентів аграрних вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу та обговорення теми. Одним з основних шляхів конструювання професійного здоров'я майбутнього працівника сільськогосподарського виробництва слід вважати формування в нього спеціальних знань, умінь та навичок у процесі загальної вищої освіти в галузі фізичного виховання. Освітня система вищих навчальних закладів має стати імунним бар'єром збереження індивідуального здоров'я та сприяти формуванню культури професійного здоров'я студентів.

У зв'язку з цим перед системою фізичного виховання ставиться завдання обґрунтування змісту, засобів і методів, що сприяють ефективному формуванню готовності студентів до здоров'язбережувальної фізкультурної діяльності, та підвищення рухової активності як провідних факторів фізичного виховання оздоровчої спрямованості.

Здоров'язбережувальні технології в освіті – спосіб організації та послідовних дій під час навчально-виховного процесу, реалізації освітніх програм на основі всебічного врахування індивідуального здоров'я молоді, що вчиться, особливостей її вікового, психофізичного, духовно-морального стану і розвитку. Завдання здоров'язбережувальної педагогіки – забезпечити випускнику навчального закладу високий рівень здоров'я, сформувати культуру здоров'я [9].

Головними напрямками здоров'язбережувальної діяльності вищих освітніх установ є: раціональна організація навчального процесу відповідно до санітарних норм та гігієнічних вимог; проведення щорічної диспансеризації студентів; раціональна організація рухової активності студентів, що охоплює передбачені програмою заняття з фізичного виховання, динамічні зміни та активні паузи в режимі дня, а також спортивно-масову роботу; організація раціонального харчування студентів; система роботи з формування цінності здоров'я та здорового способу життя; створення служби психологічної підтримки студентів; організація долікарського виявлення факторів і груп

ризиків по девіантній поведінці, у тому числі споживання психоактивних речовин серед студентів (популяційний скринінг та моніторинг) із застосуванням медико-технічних технологій [1].

Організаційна модель здоров'язбереження студентів передбачає визначення переліку видів діяльності і форм участі у проведенні різноманітних спортивних та фізкультурно-оздоровчих заходів: туристичних походів, спортивних змагань, днів здоров'я, самостійних занять загальною фізичною підготовкою, занять з улюбленого виду спорту.

З метою оптимального застосовування сучасних оздоровчих технологій на заняттях із фізичного виховання у ВНЗ та на заняттях із самостійної підготовки важливо, щоб під час навчання студенти оволодівали не тільки теоретичними знаннями щодо їх використання, але й самі засвоювали їх на практиці [2, с. 8–11].

Теоретична частина ознайомлення зі здоров'язбережувальними технологіями повинна презентуватися на лекціях із використанням сучасних методів навчання (електронних навчальних матеріалів, комп'ютерних програм, наочних посібників). Кожен новий медичний термін чи поняття вводиться через контекст характеристики проблемної ситуації чи пояснення сутності тих чи інших здоров'язбережувальних дій.

Під час практичних занять студенти знайомляться з прийомами, способами виконання здоров'язбережувальних дій; проводиться контроль викладачем за використанням і засвоєнням студентами методик збереження здоров'я; здійснюється проектування здоров'язбережувальних освітніх технологій у процесі фізичного виховання молоді.

Крім практичних занять, рекомендовано проводити семінари, на яких заслуховуються й обговорюються виступи студентів за тематикою самостійних реферативних робіт. Отримані результати дають змогу виробити гігієнічні рекомендації з корекції умов навчання й організації навчально-виховного процесу в школі. На основі таких форм роботи студенти починають усвідомлювати турботу про своє здоров'я і здоров'я майбутніх учнів як професійну потребу.

Труднощі впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчальний процес ВНЗ посилюються тією обставиною, що в системі ціннісних орієнтацій студентів цього вікового періоду їхнє особисте здоров'я ще не має достатньої значущості. Вочевидь, цінність здоров'я сприймається студентами формально, а завдання здоров'язбереження під час характеристики педагогічних технологій майже не згадуються. Тому метою реалізації здоров'язбережувальних технологій у процесі навчання і виховання студентів у вищих навчальних закладах є формування в особистості творчого ставлення до власного життя і здоров'я, прищеплення інтересу до систематичних занять фізичною культурою, формування культури рухової активності, бажання побороти в собі шкідливі звички чи хвороби через оволодіння фізкультурно-оздоровчою діяльністю [3].

Особливого значення в здоров'язбереженні зростаючого покоління набуває діяльність викладача фізичного виховання, який повинен бути носієм високої культури здоров'я і постійно вдосконалюватися в цьому напрямі.

Яскравим прикладом для наслідування є викладачі Ніжинського агротехнічного інституту, які на рівні зі студентами беруть участь у різноманітних спортивних змаганнях і святах, залучають молодь до ведення здорового способу життя. Кожного року все більша кількість студентів, беручи приклад зі своїх наставників, виконує ранкову зарядку, загартовується, займається оздоровчою фізичною культурою, дбає про власне здоров'я.

Висновки. Збереження здоров'я студентської молоді у вищому навчальному закладі є на сьогодні актуальною проблемою, яка передбачає впровадження в практику роботи здоров'язбережувальних технологій, які передбачають проведення серед молоді продуманої пропаганди здорового харчування, організацію продуктивної навчально-пізнавальної та практичної діяльності студентів відповідно до правил наукової організації праці, формування в них культури здорового способу життя. Самосвідома реалізація молоддю зазначених технологій забезпечує їхній гармонійний духовний і фізичний розвиток, запобігає розвитку різноманітних захворювань.

Список використаної літератури

1. Бондин В. И. Проектирование здоровьесберегающих педагогических систем / В. И. Бондин // Теоретические и методические проблемы физической культуры : [юбилейный сб. науч. трудов, посвящ. 55-летию Института физ. культуры РГПУ]. – Ростов-на-Дону : РГПУ, 2004. – С. 13–14.
2. Глагошук О. Г. Педагогічні умови вдосконалення культури зміцнення здоров'я студентів в системі фізичного виховання у вищому навчальному закладі : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Глагошук О. Г. // Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2008. – С. 8–11.
3. Козлова В. А. Упровадження здоров'язберігальних технологій у процес фізичного виховання студентів / В. А. Козлова // Гуманітарний вісник. – Переяслав-Хмельницький, 2011. – № 21. – С. 119–123.
4. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н. К. Смирнов. – М. : АПК и ПРО, 2002. – 121 с.

О. Л. Хромова,
м. Київ

ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ РОБОТИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ З ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ БАТЬКІВ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розглянуто специфіку діяльності педагогічного колективу загальноосвітньої школи з педагогічної підготовки батьків учнів-старшокласників щодо професійного самовизначення.

Ключові слова: педагогічний колектив загальноосвітньої школи, підготовка батьків учнів-старшокласників, професійне самовизначення.

Школа в усі часи розвитку суспільства намагалась посилити свій вплив на сім'ю, аби з її допомогою реалізувати виховний та інтелектуальний потенціал учня. У школі завжди існувало розуміння, що нормальна родина за своїми виховними можливостями перевищує будь-який інший соціальний інститут, оскільки він не спроможний скласти конкуренцію родині, ані у передачі

соціальної інформації, ані у розвитку інтелектуальних та емоційних здібностей дитини. Розуміння цього в сучасному світі значно посилюється, у зв'язку з тим, що загальноосвітня школа, надто профільна, стає все більш зацікавленою у долученні до виявлення професійних здібностей учнів їхніх батьків, у створенні системи роботи з педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення їхніх дітей-старшокласників. У такій школі мають превалювати тенденції до розширення і зміцнення педагогічної взаємодії з сім'ями учнів, до перенесення центру діяльності на особистість дитини, створюватися всі необхідні умови для її особистісного і професійного самовизначення.

Мета статті – обґрунтувати зміст, форми і методи роботи загальноосвітньої школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників на етапі формувальної частини експерименту.

Аналіз сучасного стану роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників, здійснений під час констатувального етапу дослідження, підтвердив актуальність та доцільність дослідження обраної теми. Попередні результати констатації разом з проведеним аналізом науково-методичної та психолого-педагогічної літератури дають можливість стверджувати, що завдання розроблення і теоретичного обґрунтування змісту, форм і методів системи роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників є своєчасними і надзвичайно важливими.

Вивчення зацікавленості батьків учнів експериментальних шкіл означеним питанням засвідчило: 69 % вважають, що така система є своєчасною і необхідною у нинішніх соціально-економічних умовах вибору молоддю життєвого і професійного шляху. Батьки (58 %) завважують, що їхні діти вперше серйозно починають замислюватися над проблемою “ким бути?” у 7–8 класах і вирішують її самостійно майже у 6% випадків. Проте більшість батьків (92 %) переконані, що суттєву роль у цьому процесі разом із ними мають відігравати школа і педагоги. Тієї ж думки дотримуються керівники навчальних закладів (94 %) і педагоги (72 %), які, втім, сумніваються (68 %) у своїй професійній спроможності надати учням та їхнім батькам необхідну фахову допомогу щодо професійного самовизначення старшокласників. При цьому вони об'єктивно вказують на недостатність необхідної матеріально-технічної бази і науково-методичного забезпечення школи. Водночас усю складність реалізації поставлених завдань дослідження на тлі сучасних соціальних і психолого-педагогічних умов підтвердила й професійна експертиза загального процесу педагогізації батьків у середній школі.

Мета формувального етапу дослідження полягала у розробленні та теоретичному обґрунтуванні змісту, форм і методів системи роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників, за якої батьки мали б змогу підвищувати свій педагогічний потенціал, а педагогічні працівники загальноосвітнього закладу – свій теоретичний і методичний фаховий рівень, удосконалювати навчально-методичне забезпечення. Зміст роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників визначався загальною метою, завданнями і

принципами виховання старших школярів у сучасній профільній школі, особливостями впливу сімей різного типу на виховання старшокласників, підвищенню виховної ролі батьків у професійному самовизначенні своїх дітей.

Розробляючи методику формувального етапу дослідження, ми використовували наукові рекомендації, викладені у працях І. Беха, О. Кононко, колективу авторів: О. Рудницької, А. Болгарського, Т. Свистельнікової [1]. Розвиток і впровадження авторської системи роботи школи з означеної проблеми стають можливими за певних умов, сформульованих на основі досліджень І. Беха, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, здобутків зарубіжних учених. До таких умов належать: запровадження основних ідей особистісно орієнтованого підходу у взаємодії батьків і педагогів; удосконалення теоретичної та методичної підготовки вчителів до взаємодії з батьками учнів старших класів; застосування різноманітних форм і методів батьківсько-вчительської взаємодії. Покладена в основу формувального експерименту авторська система роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників зумовила потребу в зміні її сутнісної характеристики – взаємодії педагогів і батьків, яка, своєю чергою, потребувала відповідного вдосконалення її організації.

У науковій літературі визначено, що взаємодія людини з іншими людьми – це особливий тип зв'язку, відносин, який передбачає взаємний вплив сторін і зміни. Особа відокремлює своє “Я” від інших, щоб потім сполучати його з іншими “Я”, але вже на вищому якісному рівні. У результаті такого процесу особистість формується як суб'єкт, але не перестає при цьому бути об'єктом [2]. Звідси можна зробити висновок про специфічність роботи школи з педагогічної підготовки батьків, яка полягає в тому, що протиставлення суб'єкта знання (того, хто вчить) і суб'єкта пізнання (того, кого навчають), яке є природним і позитивним для дитячого віку, не придатне для періоду дорослості, коли людина виявляється особливо чутливою до оцінювання своїх можливостей, зокрема батьківсько-виховних.

У рамках нашого дослідження взаємодія вчителя і батьків зорієнтувалася на побудову суб'єкт-суб'єктних відносин, що стало можливим завдяки використанню як методу педагогічної підготовки батьків діалогічного спілкування, заснованого на емоційній відкритості, довірі, прийнятті іншого як цінності у свій внутрішній світ.

Основними вимогами до реалізації такої взаємодії визначили: добровільність залучення до участі у процесі педагогічної підготовки обох учасників, усіх членів родини (за можливості); мотивацію участі батьків у спільних справах, яка б ґрунтувалась на турботі про всіх учнів класу, а не лише про свою дитину; поцінування вчителем усіх видів участі батьків у спільних справах.

Виходячи з аналізу одержаних даних про рівень науково-теоретичної і методичної підготовки вчителів до забезпечення роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників, на стадії формувального етапу дослідження запроваджено постійно діючий психолого-педагогічний семінар для класних керівників, організували засідання педагогічного дискусійного клубу “Школа – джерело професійного вибору”; практичні заняття з різними категоріями педагогічних працівників “Педагогічне спілкування з батьками як творчий процес”, “Колективні творчі справи з батьками

і дітьми з різних типів сімей: підготовка і проведення”; огляд наукової та навчально-методичної літератури; випуск прес-релізів з проблеми професійного самовизначення юнацтва; проведення методичних консультацій для вчителів на базі методоб’єднання класних керівників. Кожна форма названої роботи спрямована на забезпечення конкретного кінцевого результату, заплановано проведення індивідуальних консультацій для вчителів, які здійснюватимуться під нашим керівництвом у формі науково-методичного сервісу.

Особлива увага у рамках формувального експерименту приділяється підтримці діяльності батьківських комітетів і проведенню батьківських зборів, для чого розроблено комплекс авторських методичних сценаріїв [3]. Система роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення передбачає застосування широкого спектру названих форм педагогізації, специфіка яких визначається комплексом спеціально підібраних методичних матеріалів: анкет різного спрямування (“анкетне дзеркало”, “анкета самовизначення”); пам’яток для батьків різної спрямованості відповідно до теми зборів; методик, адаптованих нами спеціально для роботи з батьками щодо професійного самовизначення їхніх дітей-старшокласників: “Мотиви вибору професії” за М. Пряжниковим; “Професійні установки старшого школяра” за І. Кондаковим; “Діагностика професійних намірів старшокласника” за Е. Зеєром, О. Рудей; “Визначення рівня професійної спрямованості” за Е. Зеєром, О. Рудей.

Список використаної літератури

1. Бех І. Наукові засади проведення експерименту / І. Бех, О. Кононко // Рідна школа. – 2001. – №10. – С. 46–40.
2. Лисак Н.О. Педагогічна взаємодія у процесі професійної підготовки / Н. О. Лисак // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Вип. 19 (72). – Запоріжжя, 2011. – С. 166-167.
3. Хромова О.Л. Батьківські збори: 10–11 класи / О. Л. Хромова. – К. : Шк. світ, 2012. – 112 с. – (Бібліотека “Шкільного світу”).

К. І. Чорна,
м. Київ

СУТНІСТЬ ТА ОСНОВНІ МЕТОДИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті визначено сутність поняття культури гідності особистості, розглянуто основні типи гідності старшокласників: людська, власна та національна гідність. Розкрито основні методи виховання культури гідності шкільної молоді.

Ключові слова: культура гідності, типи гідності, методи виховання.

Становлення відкритого демократичного суспільства передбачає заміну старих авторитарних зовнішніх способів регулювання поведінки людей на нові, внутрішні регулятори, орієнтовані на особистостей з високим рівнем гуманістичної моральності. Одним із таких регуляторів є почуття власної гідності, оскільки саме через нього найефективніше регулюється поведінка людини, яка добровільно у цілковитій відповідності, гармонії зі своїми почуттями й переконаннями здійснює вчинки, що відповідають моральним вимогам суспільства.

Окрім того, не менш важливою є нагальна потреба народу України у створенні умов для вільного саморозвитку, реалізації своїх прав і свобод, поваги власної гідності. Останнє зумовлено тим, що гідність була, є і завжди буде життєвою потребою особистості.

Актуальність проблеми культури гідності старшокласників визначено положеннями Конституції України, що людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються найвищою соціальною цінністю (ст. 3), усі люди є вільними й рівними у своїй гідності та правах (ст. 21), кожен має право на повагу його гідності (ст. 28).

Витоки розуміння проблеми гідності беруть свій початок в античності. Аристотель, Платон, Протагор, Цицерон, Сократ пов'язували гідність особистості з виваженими судженнями, правильними вчинками, законослухняністю. В їхніх працях знаходимо врахування індивідуальних особливостей та особистісних цінностей у вихованні.

Саме в епоху античності людина була вперше проголошена “мірою всіх речей” (Протагор) і розглядалась як вище творіння природи. Сократ стверджував, що пізнати світ людина може, тільки пізнавши себе, свою душу, свої дії та вчинки. Він пов'язував гідність людини з розвитком її моральної самосвідомості.

Для Аристотеля почуття власної гідності означало ставлення людини до інших. Він підкреслював, що хто зважає на інших, але ні перед ким не принижується, а з людьми гідними тримається належним чином, той гордий.

Особливе значення для розуміння категорії гідності мають теоретичні розробки І. Канта. Визнання цінності і високого призначення людини незалежно від її станової належності, соціального походження, раси, нації – основа трактування категорії гідності великого мислителя [3]. І. Кант виступав з вимогою поважати гідність людини і стверджував, що людина повинна бути не засобом, а лише метою.

Східнохристиянська традиція пов'язувала гідність людини передусім із самозреченням, служінням вищому і вірою в Бога.

Сучасний історичний етап потребував зміни ставлення до особистості як до гвинтика соціального процесу, притаманного радянській епосі, перегляду переорієнтації виховання з держави на людину. Проблема гідності сьогодні розглядається як правова, філософська, етична, психологічна, психотерапевтична, педагогічна категорія. Відповідно відбулася диференціація цього поняття.

У вітчизняній педагогіці та психології проблема виховання гідності у дітей висвітлювалась у роботах І. Д. Беха, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, О. А. Захаренка, І. О. Синиці, С. В. Удовиської, Н. В. Чиренко, Ю. Зайцева; у зарубіжній – Д. Дьюї, Я. Корчака, М. Монтесорі, С. Френе, які визначали гідність як право дитини на повагу.

Розкриваючи сутність феномену, ми виходили з того, що культура гідності людини значною мірою залежить від сучасного розвитку права й етичної культури. Це відповідає базовому розумінню культури особистості як гармонії знань, умінь і ставлень. Знання й уміння опосередковують ставлення. Ставлення – це реальний дійсний зв'язок, який встановлює людина із суб'єктами і об'єктами навколишньої дійсності у своїй свідомості. Це зв'язок “Я – Я”, “Я –

Ти”, “Я – суспільство, нація”. Показниками ставлення особистості є її якості, які опосередковано несуть у собі значуще для людей – цінність. Оскільки саме визнання людини найвищою цінністю, а її прав пріоритетними характеризує найвищий рівень досягнення сучасної цивілізації, ми дійшли висновку, що *культура гідності особистості – це ціннісне ставлення до себе та до інших*.

Відповідно нами розроблено методики формування таких *видів гідності* учнівської молоді:

- людська гідність (правовий аспект) – Я – старшокласник, людина, європеєць, представник людства;
- особистісна, власна гідність – Я – учень, гуманіст, майбутній фахівець, нащадок і продовжувач славного роду;
- національна гідність – Я – українець, творець себе і держави, нації.

Поставлені завдання вирішувалися на основі трактування гідності як надцінності, духовного геному особистості [1] та найновітнішої концепції академіка НАПН України І. Д. Беха, яка втілює демократичні, гуманістичні ідеї стосовно формування, розвитку особистості, становлення її гідності – цілісної сучасної теорії особистісно орієнтованого виховання.

Для реалізації поставлених завдань на всіх етапах дослідження було використано комплекс взаємодоповнювальних науково-педагогічних методів:

- теоретичні: логіко-історичний аналіз педагогічних, психологічних, філософських праць із теми дослідження; синтез, порівняння, моделювання, узагальнення. Використання цих методів дало змогу уточнити поняття „культура гідності особистості”, розкрити сутність, структуру й особливості виховання цього феномену в учнів 9–11-их класів у сучасних умовах;
- емпіричні: безпосередні та опосередковані спостереження за учнями, їх анкетування, опитування, інтерв’ювання, бесіди, тести, написання творчих робіт. За допомогою цих методів виявлявся стан сформованості культури гідності молодших школярів;
- педагогічний експеримент: констатувальний, у перебігу якого визначалися рівні сформованості культури гідності старшокласників; формувальний, у процесі якого здійснювалось поетапне формування різних видів гідності, досліджувались педагогічні умови, за яких учнівська молодь здобувала уміння самопізнання, самооцінки, самоповаги, рефлексії.

Оскільки становлення розвитку культури гідності зростаючої особистості є проблемою не лише надзвичайно важливою, але й складною, ми застосовували найновіший розвивальний метод, який апелює до позитивного поведінкового досвіду молодої людини, сприяє глибинному зануренню в особистісну самосвідомість вихованця – авторський рефлексивно-експліцитний метод, розроблений І. Д. Бехом [2, с. 13–22]

Назва цього методу походить від слів “рефлексія” (лат. reflexio – вигин, відображення) – мислення, яке особа спрямовує на свій внутрішній світ, самоаналіз; та експліцитний (від лат. explicitus – розгорнутий) – явний, чіткий, доступний зовнішньому спостереженню і розумінню.

Суть методу полягає в тому, щоб через атмосферу довіри педагога до вихованця, упевненість у наявності в молоді основ благородства, самоповаги,

їхній орієнтації на добро, удосконалення повсякденного шкільного життя спонукати юнаків і дівчат до ґрунтовного усвідомлення свого внутрішнього світу (емоцій, почуттів, мотивів, цінностей, потреб, інтересів, бажань, прагнень, ідеалів). Адже без розуміння цієї психічної сфери неможливо вести мову про вихованця як суб'єкта духовної діяльності, на основі якої відбувається особистісний саморозвиток та боротьба зі своїм егоїстичними потягами. Рефлексія виступає основою самосвідомості.

Процес занурення вихованця у свої душевні глибини, їх осмислення і перебудова здійснюється під керівництвом педагога, який активізує рефлексивне мислення вихованця та сприяє винесенню його результатів назовні, тобто готує їх експлікацію з метою більшого усвідомлення і надання їм індивідуальної значущості.

Метод застосовується у такій послідовності:

- глибоке ознайомлення зі змістом того предмету, який буде виховуватись;
- визначення засобів формування, механізму виховання якості чи цінності;
- усвідомлення, як зазначений феномен вплине на стимулювання позитивної спрямованості вихованця (Я – доброцентроване);
- усвідомлення, як предмет виховання вплине на зменшення егоїзму учня (Я – егоцентроване);
- як якість чи цінність діє на іншого, на суспільне життя?;
- як вона оцінюється людьми?;
- чим вона винагороджується?;
- яка альтернатива певної чесноти?;
- які обставини можуть до неї призвести?;
- якими засобами можна цього уникнути?

Основна перевага рефлексивно-експліцитного методу полягає в тому, що вихованець не відчуває себе об'єктом педагогічного впливу, “рабом” моральної норми, не переживає стану підкорення моральним істинам, а сприймає їх як власний вільний вибір.

Окрім того, унікальність цього методу становить те, що його застосування може посилити виховну ефективність більшості форм та методів становлення особистості: бесід, круглих столів, дискусій, диспутів, мозкового штурму, педагогічних ситуацій, ділових ігор тощо.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Гідність як духовний геном особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1(62). – С. 76–89.
2. Бех И. Д. Рефлексивно-эксплицитный метод в воспитании личности // Материалы Международной научно-практической конференции в рамках VI Сибирского педагогического семинара [“Стратегия и ресурсы социального воспитания: вызовы XXI века”], (г. Новосибирск, 6–8 ноября 2012) / [под общ. ред. Т. А. Ромм, И. В. Хромовой]. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2012. – Т. 1. – С. 13–22.
3. Кант И. О характере и образе мыслей / И. Кант // Соч. в 6-ти т. – Т. 6. – М. : Мысль, 1966. – С. 540–588.
4. Кант И. Основы метафизики нравственности. 1785 / И. Кант // Сочинения в 6 т. – Т. 4, ч. 1. – М. : Мысль, 1965. – С. 219–310.

*М. Л. Шабдінов,
м. Сімферополь*

ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкрито сутність педагогічних умов, наповнення якими середовища освітньої галузі “Технології” має забезпечити достатньо високий рівень готовності старшокласників до професійного самовизначення.

Ключові слова: педагогічні умови, професійне самовизначення старшокласника, технологічна підготовка.

Соціалістична система, що зосередилася на розвитку масового виробництва в умовах командно-адміністративної системи управління, виявилася не в змозі використати людський потенціал як найважливіше джерело розвитку виробництва конкурентоспроможних на світовому ринку товарів і послуг у післяіндустріальному світі, що й стало причиною її повної руйнації в нашій країні до кінця ХХ ст. Торкнулося це також і створеної в радянські часи системи формування професійного самовизначення старшокласників (ПСС), яка виявилася неефективною для вирішення завдань ринкової економіки.

Теоретичний аналіз наукових досліджень проблеми формування в старшокласників професійного самовизначення дав змогу дійти висновку про те, що в сучасній виховній теорії та практиці вчені все частіше звертаються до нової тактики та технології педагогічної роботи, спрямованої на активізацію механізмів професійної самооцінки, самопізнання та самовдосконалення особистості. Для досягнення такої мети й пропонується вченими (І. Бех, Є. Климов, О. Коберник, О. Мельник, В. Сидоренко, М. Тименко, Б. Федоришин та інші) модернізувати традиційну систему професійної орієнтації учнівської молоді, удосконаливши її зміст та педагогічні умови його реалізації в різних типах навчальних закладів і залежно від специфіки обраної сфери професійної діяльності.

Проте в сучасних умовах стрімкої розбудови технологічного напрямку профільного навчання у старшій школі питання професійного самовизначення вирішуються не повною мірою. І це закономірно, адже навчально-виховне середовище технологічної підготовки, згідно із затвердженими Державними стандартами середньої освіти в Україні (2004 [3]), дає змогу старшокласникам уточнити майбутній соціально-професійний статус і розпочати, через активну пізнавально-перетворювальну діяльність, формування необхідних для обраної у сфері інженерно-технічних та робітничих професій (ІТРП) професійно важливих якостей [4].

Саме тому метою статті є розкриття сутності педагогічних умов, наповнення якими середовища освітньої галузі “Технології” має забезпечити достатньо високий рівень готовності старшокласників до професійного самовизначення (далі ГСПС).

Обґрунтуємо це твердження. Поняття “педагогічна умова” розглядається в сучасних дослідженнях як обставина (С. Гончаренко [2]), яка сприяє розвитку

певного педагогічного процесу. Уведення в традиційний навчально-виховний процес такої “обставини” має забезпечити досягнення заздалегідь заданого результату, яким у нашому дослідженні є готовність старшокласників до професійного самовизначення у сфері ІТРП. Така мета досягається через низку проміжних завдань: підвищення когнітивної складності й адекватної самооцінки системи знань старшокласника про себе та майбутню обрану або ж бажану професію; забезпечення диференційованого ставлення до різноманітних робітничих та інженерно-технічних професій і самоприйняття себе як суб’єкта обраної професії; розвиток комплексу необхідних для обраної у сфері робітничих та інженерно-технічних професій професійно важливих якостей, якими є наприклад, наполегливість, професійна мобільність, і проектно-технологічних умінь.

Вирішити ці завдання ми в змозі у відповідно організованому середовищі формування професійного самовизначення учнів. Не важко помітити, що введення в навчально-виховний процес певних педагогічних умов передбачає визначення кінцевої мети формування (зміни у структурі ГСПС) та проміжних завдань (зміни у показниках структури ГСПС), яких можливо досягти за допомогою відповідних педагогічних засобів. Сучасні тактики та технології профорієнтаційної роботи, розкриті у працях вітчизняних учених (узгодження змісту профільних програм профорієнтаційного спрямування тощо) і виступають педагогічними умовами, упровадження яких підвищує рівень сформованості певного явища (спрямованості, інтересів, мотивів, якостей особистості тощо).

На важливості другої складової процесу “формування” наголошує у своїх працях І. Бех [1]. Учений стверджує, що поняття формування не вичерпується цим змістом, воно передбачає також процес утворення під впливом різних соціальних дій особливого типу системних відносин усередині цілісної психологічної організації особистості [1, с.237]. Поняття “формування” у тій частині, де йдеться про організацію способів впливу на особистість, доводить учений, урівнюється з поняттями “навчання” і “виховання”. Слід зважати на те, що і виховання і навчання як процеси складаються з діяльності педагога і власної діяльності дитини.

Отже, уведення в процес технологічної підготовки учнів старших класів певних педагогічних умов має забезпечити цілеспрямоване формування педагогом профорієнтаційної діяльності старшокласників через активну участь в ній самої дитини як суб’єкта цієї діяльності. Метою діяльності учня у цілеспрямовано організованому педагогом профорієнтаційному середовищі технологічного напрямку профільного навчання має бути його готовність до професійного самовизначення у сфері ІТРП. При цьому цілеспрямовано організований профорієнтаційний процес й задає сутність педагогічних умов, які дають змогу досягнути поставленої вихователем мети.

Таким чином, першим етапом формування готовності до професійного самовизначення старшокласників, які розпочинають навчання в міжшкільному навчально-виробничому комплексі (МНВК), є педагогічне забезпечення пізнавально-пошукової профорієнтаційної діяльності учнів старших класів через виконання ними професіографічно-дослідницьких завдань. Виконання таких завдань і має, на нашу думку, забезпечити вибір кожним учнем такого навчального профілю з-поміж діючих в МНВК, який відповідає його

професійним інтересам, намірам, можливостям і бажанню оволодіти в майбутньому обраною професією.

Упровадження першого етапу формування ГСПС вирішує надзвичайно широке коло проблем: для учнів – вибір профілю навчання й побудова індивідуальної навчальної програми; для міжшкільного навчально-виробничого комбінату – комплектування профільних класів залежно не лише від кількості бажаючих, а й від їхньої можливості досконало оволодіти змістом обраного профілю.

Проте для підвищення когнітивної складності й адекватної самооцінки системи знань старшокласника про себе та майбутню професію, а тим більше забезпечення їхнього диференційованого ставлення до професій і самоприйняття себе як суб'єкта обраної робітничої або ж інженерно-технічної професії лише пізнавально-пошукового етапу недостатньо. Тому наступним нами виокремлено проектно-позиційний, який передбачає оволодіння учнями старшої школи змістом курсу профорієнтаційного спрямування “Професійне самовизначення у сфері інженерно-технічних і робітничих професій” [4].

Наступний етап формування ГСПС – практично-результативний. Змістом цього етапу нами визначено професійні випробування в формі проектно-технологічних завдань, які старшокласники виконують під час практичних робіт, навчальної та виробничої практики з профільних предметів, спеціалізованих курсів допрофесійної підготовки та професійного навчання, курсів за вибором, факультативів, індивідуальних та групових занять.

Отже, введення в традиційний навчально-виховний процес технологічного напрямку профільного навчання такої “обставини”, як реалізація визначених нами пізнавально-пошукового, проектно-позиційного та практично-результативного етапів формування ГСПС і становлять сутність педагогічних умов, які забезпечують залучення учнів до відповідної профорієнтаційної діяльності. Обґрунтовані педагогічні умови забезпечуватимуть організацію такої самодіяльності старшокласника, що, врешті-решт, призведе: до підвищення когнітивної складності й адекватної самооцінки системи знань старшокласника про себе та майбутню обрану або ж бажану професію; до формування необхідних професійно важливих якостей, якими у сфері робітничих та інженерно-технічних професій є наполегливість, професійна мобільність і проектно-технологічних умінь; забезпечить диференційоване ставлення до різноманітних робітничих та інженерно-технічних професій і самоприйняття себе як суб'єкта обраної професії.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України № 24 від 14 січня 2004 року.
4. Шабдінов М. Л. Формування професійного самовизначення старшокласників у процесі технологічної підготовки : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / М. Л. Шабдінов. – К. : Ін-т проблем виховання НАПН України, 2010. – 307 с.

4. ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У РІЗНИХ СОЦІАЛЬНИХ СТРУКТУРАХ

*Т. І. Бережна,
м. Київ*

ФОРМУЄМО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті подано аналіз здоров'язбережувального середовища для розвитку дітей і молоді в загальноосвітньому навчальному закладі. Розглянуто комплекс заходів у навчальному закладі, які необхідні для створення комфортних умов для самореалізації і розвитку учасників навчально-виховного процесу.

Ключові слова: здоров'язбережувальне середовище, Школа сприяння здоров'ю.

Кардинальні зміни в соціально-політичних і економічних умовах життя, що відбуваються в Україні, зумовлюють необхідність нового підходу до системи навчання та виховання в галузі освіти, розроблення і впровадження наднових педагогічних технологій, які сприятимуть цілісному, гармонійному розвитку особистості учня, його самореалізації, ґрунтовному духовно-креативному розумінню природної соціальної дійсності, психолого-соціальному зростанню випускників навчальних закладів.

Інтелектуальний і творчий потенціал України значною мірою залежить від того, наскільки психолого-педагогічна наука разом зі шкільною практикою зможе розробити науково обґрунтовану теорію й ефективну педагогічну технологію виявлення і подальшого розвитку в процесі навчання творчих здібностей учнів різних вікових категорій, управління процесом виховання і самовиховання творчої здорової особистості.

На нашу думку, організована таким чином здоров'язбережувальна діяльність навчального закладу забезпечує єдність дій педагогічної та психологічної служб зі збереження і розвитку всіх аспектів здоров'я кожного учасника навчально-виховного процесу.

Сьогодні проблемі здоров'я учнів на педагогічному рівні приділяється багато уваги: реалізуються різноманітні програми і проекти, проводяться конкурси, розробляються та апробуються підручники з основ здоров'я, методичні рекомендації, навчально-методичні, методичні посібники, розширюється мережа навчальних закладів – Шкіл сприяння здоров'ю.

Школа сприяння здоров'ю – це школа педагогічної підтримки і захисту дитини, її фізичного, психічного, духовного здоров'я, у якій для учасників навчально-виховного процесу створюється здоров'язбережувальне середовище.

Поняття “середовище” не має чіткого й однозначного визначення у світі науки. Найчастіше за все під середовищем, яке оточує людину, мається на увазі, так чи інакше, сукупність умов і впливів (Д. Ж. Маркевич).

В. О. Ясвін визначає педагогічне середовище як систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні (2000).

За С. І. Подмазіним, збагачене освітнє середовище – це така сукупність умов (у закладі, родині), яка максимально сприяє особистісному розвитку дітей у значущій для них діяльності [2, с. 171].

Середовище розуміється М. Раудсеппом як “сукупність психологічних, соціальних і фізичних можливостей і бар’єрів щодо мети діяльності суб’єкта, системи об’єктів і явищ, що набувають особистісного значення для нього” [3, с. 67–69].

Практика роботи навчальних закладів Шкіл сприяння здоров’ю доводить, що розпочинати створення здоров’язбережувального середовища у загальноосвітньому навчальному закладі необхідно з аналізу рівня здоров’я і способу життя учнів. Цей аналіз передбачає:

- роботу зі збереження й зміцнення здоров’я учнів і формування здорового способу життя;

- визначення рівнів фізичного розвитку й фізичної підготовленості учнів;
- визначення показників фізичного здоров’я;
- упровадження здоров’язбережувальних педагогічних технологій;
- формування психологічного клімату у школі;
- дотримання санітарно-гігієнічних вимог;
- проведення оздоровлення;
- дотримання режиму праці й відпочинку;
- соціальний захист дітей;
- медичне обслуговування.

Також потрібно включити: аналіз інфраструктури школи, її навчальне, навчально-методичне та кадрове забезпечення, що дає можливість визначити умови для організації здоров’язбережувальної діяльності навчального закладу.

Велике значення має підвищення компетентності педагогічного колективу, підготовка вчителів до здійснення інноваційної діяльності, упровадження в навчально-виховний процес здоров’язбережувальних педагогічних технологій.

Відомий педагог, психолог, історик філософії П.П. Блонський у 1918 році обґрунтував ідею створення школи, в якій діти не лише навчалися б, але й готувалися до майбутнього самостійного життя. Завдання вчителів полягало у тому, щоб школа стала “...місцем життя дитини, ...створити раціональну організацію цього життя”.

Змістом цієї стратегії визначено такі головні педагогічні принципи: об’єднання зусиль педагогів, медичних працівників і батьків; інтеграція оздоровчо-профілактичного і медичного чинника у навчально-виховний процес; збереження та зміцнення психічного, фізичного, духовного здоров’я учнів.

Ураховуючи досвід роботи Шкіл сприяння здоров’ю можна визначити зміст здорового освітнього середовища, який полягає в :

- організації навчально-виховного процесу (тривалість занять і перерв);
- створенні сприятливого психологічного фону занять (стиль спілкування педагога з учнями), методи та форми навчання;
- підтриманні санітарно-гігієнічних умов (провітрювання приміщення, температурний режим тощо);
- урегулюванні рухового режиму дітей (зважаючи на їхні вікові особливості);
- забезпеченні раціонального харчування;

• упровадженні медичного контролю та оздоровчих процедур, культури спілкування між учнями, позаурочній роботі.

Системний підхід у загальноосвітньому навчальному закладі допоможе зрозуміти дитину як неповторну особистість, адже передбачає одночасне вивчення всіх сторін її розвитку, їхнього взаємозв'язку і взаємозумовленості, сприймання дитини як цілісного індивіда у різноманітних стосунках зі світом, насамперед із членами сім'ї, де вона почуває себе найбільш природно.

Загальноосвітні навчальні заклади України реалізують ідею та місію Шкіл сприяння здоров'ю – навчальних закладів, у яких сформовано здоров'язбережувальне середовище для розвитку гармонійно досконалої особистості, де всі складові навчально-виховного процесу підпорядковані головному – формуванню здорової особистості, яка сьогодні має бути, насамперед, здоровою людиною, соціально адаптованою, професійно зорієнтованою, здатною до саморозвитку і самореалізації.

Україна продовжує брати активну участь у Європейському русі, розвиваючи з 2003 року Національну мережу шкіл сприяння здоров'ю, до якої входить близько 5000 тисяч загальноосвітніх навчальних закладів.

Мережа Шкіл сприяння здоров'ю є інноваційним механізмом у розвитку технологій моделювання сучасного навчального закладу.

Список використаної літератури

1. Збірник матеріалів п'ятої Міжнародної науково-практичної конференції “Валеологія: сучасний стан, напрями та перспективи розвитку” / за заг. ред. М. С. Гончаренко. – Харків, 2007. – С. 45.
2. Подмазин С. И. Личностно–ориентированное образование : социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – С. 171.
3. Раудсепп М. Субъект и поддерживающая среда. Средовые условия развития /М. Раудсепп, под. ред. Т. Нийта. – Таллинн, 1989. – С. 67–69.
4. Селиванова Н. Л. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования : сб. науч. статей / Н. Л. Селиванова. – Калуга, 2000. – С. 54–60.
5. Школа сприяння здоров'ю : навч.-метод. посіб. / Експериментальний навчальний заклад всеукраїнського рівня НВК – гімназія №7 м. Одеси, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. – 2007. – 112 с.

І. П. Білоцерківець,
м. Київ

ВИХОВАННЯ СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ У НОВИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ

Розглянуто сучасні умови, за яких здійснюється виховання у молоді сімейних цінностей; представлено посібник “Сімейні цінності”; розкрито потенціал художніх творів письменників і поетів-класиків у формуванні сімейних цінностей старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: сімейні цінності, виховання сімейних цінностей, виховний потенціал класичних художніх творів, обговорення художніх творів.

На сучасному етапі суспільного розвитку одним із найактуальніших завдань системи освіти є виховання підростаючого покоління на основі сімейних

цінностей, як традиційних, так і новітніх. Адже сім'я в усі часи була і наразі залишається соціальним інститутом, в якому уможливлються гармонійний розвиток дитини, реалізація її прав, інтересів, нахилів та розкриття здібностей. Саме у благополучній сім'ї у дітей розвиваються риси, формуються уміння та прищеплюються навички, без яких неможлива повноцінна життєдіяльність як індивіда зокрема, так і суспільства загалом.

Сімейні цінності – це те, що є важливим, цінується й шанується усіма членами сім'ї, спільне поле їхніх інтересів [1].

Сучасний етап розвитку шлюбно-сімейних взаємин пов'язується з іменами таких відомих дослідників, як Дж. Хаджнал, П. Ласлетт, М. Міттерауер, А. Каган та інші. Німецький історик Е. Фукс на сторінках своєї праці “Иллюстрированная история нравов” торкається багатьох важливих складових шлюбно-сімейних взаємин: шлюб із розрахунку, кокетство, флірт, подружнє невірність, сексуальне виховання, статеві мораль тощо. Р. Зідер називав сім'ю “маленьким дзеркалом великого суспільства”. Дослідник зауважив: “Сім'я розуміється не як “світ у собі”, а як соціальний мікрокосм, у якому відображаються суспільні відносини, живуть і працюють люди, соціалізовані даним суспільством, і вони самі соціалізують те, що відбувається на зміну поколінь” [2]. Серед сучасних науковців свої праці дослідженню розвитку шлюбно-сімейних взаємин присвятили П. Габдрахманов, М. Любарт, М. Цатурова, Н. Пушкарьова, Ю. Лотман, К. Марєєва, Н. Губанов, І. Кон, О. Бесчетнова, Л. Савінова, Т. Оксенченко та інші.

Німецький соціолог Х. Тірелл характеризує сучасний стан сім'ї як “розчинення” в суспільстві та аналізує зміни її функціональних кордонів. Ці зміни не в останню чергу зумовлені тим, що обов'язок поступається місцем індивідуалістичним цінностям або вартостям самореалізації і самоствердження. Майже всі західні дослідники визнають, що з усіх традиційних засад побудови сім'ї нині збереглася тільки одна – турбота про нащадків. Лише у ставленні до дітей та підготовці їх до вступу в доросле соціальне життя на Заході ще зберігається значення сім'ї як соціального інституту. Сучасний етап розвитку суспільства спричинив революцію в сімейному житті, яка не лише докорінним чином змінила сім'ю і сімейні стосунки, але, на думку багатьох дослідників, поставила під сумнів саме існування сім'ї. Це зумовлене низкою обставин економічного і культурного характеру:

- зростання економічної незалежності жінок та їх активне залучення до трудової діяльності;
- утворення двох центрів життя – праці і дому;
- еволюція поглядів на сексуальну мораль, зміна загального ставлення суспільства до сексуальної поведінки;
- винахід надійних контрацептивних засобів (вперше в історії людства за допомогою таких засобів вдалося відокремити сексуальні відносини від зачаття).

Тенденції розвитку сучасної сім'ї (усі ці тенденції, хоча й меншою мірою, притаманні і для України):

- зростання кількості розлучень;
- зростання кількості неповних сімей і дітей, народжених поза шлюбом;
- відтермінування часу вступу до шлюбу;

- проживання подружніх пар без оформлення шлюбу;
- зменшення розмірів сім'ї і народжуваності дітей;
- збільшення кількості самотніх людей, які не беруть шлюб (частково це пояснюється потребою в інтимному просторі для самовідновлення. У наш час криз та хронічних перевтом люди більше прагнуть самоти і спокою);
- зменшення кількості повторних шлюбів [3].

Таким чином, сім'я як одна з найдавніших біосоціальних спільнот нині зазнає значних змін. Ці зміни мають глобальний універсальний характер і пов'язані з руйнацією традиційних цінностей і форм сімейного життя і шлюбу. Однак це не означає загибелі сім'ї як такої: нові часи відкривають нові, не знані раніше обрії у стосунках чоловіка, жінки і дитини.

Саме за таких умов сучасна система освіти має вибудувати ефективну стратегію виховання у підростаючого покоління сімейних цінностей.

Серед найпродуктивніших методів такого виховання слід відзначити обговорення художніх творів письменників-класиків. Адже саме класика залишається актуальною протягом століть, висвітлюючи універсальні, тобто притаманні усім, цінності, явища, погляди, конкретизуючи їх до певних історичних умов. Вивчаючи на уроках літератури такі прозові твори, як "Війна і мир", "Анна Кареніна" Л. Толстого, оповідання А. Чехова, вірші О. Пушкіна, М. Лермонтова, твори українських письменників і поетів Т. Шевченка, І. Нечуя-Левицького, Марка Вовчка, дитина долучається до загальнолюдських цінностей, які не втрачаються з часом, навіть зазнаючи неістотних змін. Такі риси, як чесність, вірність, готовність допомогти, почуття любові, обов'язку цінувалися в усі часи. Їх розгляд, обговорення ситуацій твору допоможе учневі зорієнтуватися у складному і суперечливому середовищі, де споживацько-утилітарне ставлення до світу має тенденцію переважати над емоційним і духовним.

Саме метод обговорення художніх творів, бесіди було покладено в основу методики виховання сімейних цінностей, розробленої колективом авторів і викладеної у посібнику "Сімейні цінності" [4].

Потенціал художніх образів в тому, що на прикладі життя героя твору можна простежити становлення відносин, причини їх виникнення або руйнування, оцінити якості художніх персонажів з погляду їх моральності. При цьому вчителю бажано спонукати учнів висловлювати власну думку, яка не залежить від його поглядів або поглядів, що панують у суспільстві.

Ймовірно, що відповіді підлітків на запитання про героїв твору, риси їхнього характеру, можливу подальшу долю дадуть змогу окреслити свої погляди і уявлення про світ, збагатити культуру взаємин.

Поетичні твори О. Пушкіна – джерело виховання гармонійності, почуття прекрасного, ніжності і щирості.

"Війна і мир" Л. Толстого представляє галерею художніх образів, кожен з яких заслуговує особливого вивчення. У чому сенс кохання, чому доля головних героїв склалася так, а не інакше, – на ці запитання підлітки вчать знаходити відповіді разом із дорослим.

Причини трагічної загибелі Анни Кареніної, залежність людини від суспільства і чи можна її уникнути, чи піддається кохання диктату розуму, чи в

любові сенс людського буття, – ось спектр питань, які обговорюються з учнями при розгляді однойменного твору Л. Толстого. Відповіді на них ще досить непрості для підлітків, але вони вчать дитину формувати свою позицію, відстоювати її, ділитися нею з однолітками, знаходити істину, що обов'язково допоможе їй у майбутньому дорослому житті.

Водночас зауважимо, що необов'язково обмежуватися письменниками чи поетами-класиками, можна запропонувати дітям обговорення творів або кінострічок, які вони читають чи дивляться по телебаченню і які їх цікавлять.

Список використаної літератури

1. Сімейні цінності в сучасному суспільстві. Здоров'я та краса. – Режим доступу: ubeautys.ru/.../simejni-cinnosti-v-suchasnomu-sus.
2. Зидер Р. Социальная история семьи в Западной и Центральной Европе (конец XVIII–XX вв.) / пер. с нем. Л. А. Овчинцевой ; науч. ред. М. Ю. Брандт. – М., 1997. – С. 8.
3. ВІКІПЕДІЯ.
4. Сімейні цінності : навч.-метод. посібник до навчальної програми “Сімейні цінності” (70 годин) [для педагогічних працівників] / О. В. Мельник, Т. В. Кравченко, Л. В. Канішевська. – К. : 2012. – Рукопис.

О. М. Ващенко,
м. Київ

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлено реалізацію принципів здоров'язбережувальної педагогіки та впровадження відповідних технологій у навчально-виховний процес початкової школи.

Ключові слова: *принципи здоров'язбережувальної педагогіки, технології здоров'язбережувальної педагогіки.*

Реалізація принципів здоров'язбережувальної педагогіки та впровадження відповідних технологій можливі лише за умови комплексного підходу, який дає змогу передбачити всі основні аспекти діяльності початкової школи в сфері збереження здоров'я, що відповідає уявленням про здоров'язбережувальне середовище сучасного освітнього закладу.

Здоров'язбережувальне середовище початкової школи визначається науковцями як сукупність певних умов, які виконуються як адміністрацією навчального закладу, так і усім його педагогічним колективом за обов'язкової участі як учнів, так і їхніх батьків з метою збереження та зміцнення здоров'я школярів, створення оптимальних умов для професійної діяльності педагогів [1; 2; 4; 5].

Щоб створити таке навчальне середовище майбутній учитель початкової школи має володіти певними знаннями та вміннями, а також постійно і систематично здійснювати здоров'язбережувальну професійну діяльність. Велике значення для здійснення цієї діяльності має, насамперед, усвідомлення ним необхідності врахування індивідуально-психологічних властивостей учня для його здорового розвитку. Це передбачає знання про педагогічну діагностику особливостей дітей, їхніх інтересів, схильностей, здібностей; про забезпечення продуктивної пізнавальної діяльності учнів, активізації всіх їхніх психічних сфер

шляхом використання певних методів викладання, що адекватно відповідають можливостям кожної дитини та позитивно впливають на її здоров'я. Важливим аспектом цієї діяльності є також обізнаність учителя щодо раціональної організації режиму навчання і відпочинку дітей. Це передбачає знання педагога про сутність втоми, її зовнішні ознаки, педагогічні засади її запобігання та подолання.

Здійснення здоров'язбережувальної діяльності також дасть майбутньому педагогу змогу виділяти головні спонукальні мотиви, цілі, інтереси, потреби учнів, правильно проводити аналіз того, що відбувається у сфері життєдіяльності дитини, сприймати й узагальнювати фактичну інформацію про характер взаємин учня з оточуючими, про форми поведінки школярів у різних життєвих ситуаціях (як у школі, так і поза її межами). Зрозуміло, що здійснення майбутнім учителем педагогічної діяльності, пов'язаної зі створенням здоров'язбережувального освітнього середовища передбачає сформованість у нього певних умінь: гностичних, прогностичних, комунікативних, організаторських, які виступають критерієм професійної компетентності вчителя загалом і є необхідними для реалізації його здоров'язбережувального впливу на учнів [3].

Так, науковці Л. П. Омельченко та О. В. Омельченко вважають, що гностичні вміння утворюють інтелектуальний фундамент професійної праці вчителя, його спроможність виконувати операції логічного характеру (аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, виділення головного тощо), забезпечують розвиток педагогічного мислення, глибокі знання про психіку дитини, розуміння її психічних станів тощо.

Уміння педагогічного прогнозування (прогностичні вміння) дають учителю змогу опорою на знання закономірностей вікового та індивідуального розвитку учнів здійснювати прогноз розвитку кожної дитини, її мислення, почуттів, волі, поведінки, особистих якостей, можливих проблем у розвитку дитини, у встановленні її взаємин з однолітками та дорослими. Обґрунтований прогноз щодо можливих дій, поведінки учнів, уміння передбачати проблеми в їхньому розвитку й становленні міжособистісних стосунків у класі є основою ефективного впливу вчителя на здоровий розвиток як окремої дитини, так і класу загалом, на формування сприятливого морально-психологічного клімату в учнівському колективі, що відіграє значну роль у збереженні й зміцненні здоров'я дітей.

Важливе значення для вчителя мають тісно пов'язані з гностичними та прогностичними вміннями комунікативні вміння. Останні у психолого-педагогічній науці виступають як взаємопов'язані групи перцептивних умінь, власне вмінь вербального спілкування й умінь педагогічної техніки.

Наприклад, перцептивні вміння як уміння сприймання, розуміння іншої людини дають учителю змогу глибоко проникати у природу дитини, визначати її індивідуальні особливості, тип темпераменту, характеру, внутрішній стан; адекватно сприймати та інтерпретувати інформацію від співбесідника; бачити головне в іншій людині, визначити її ставлення до моральних цінностей; протистояти стереотипам сприйняття дитини [3].

Комунікативні вміння передбачають наявність у вчителя здатності до швидкого, глибокого та міцного оволодіння засобами і прийомами діяльності, а саме: вміння слухати, сприймати і відтворювати інформацію, вести діалог, брати

участь у дискусіях, вести перемови, переконувати і відстоювати власні погляди. Сформованість комунікативних умінь має особливе значення у здійсненні здоров'язберігаючої педагогічної діяльності.

Здатність учителя адекватно сприймати дитину, точно визначати причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати особистісні особливості, прогнозувати поведінкові реакції – усе це є надійним підґрунтям для встановлення довірливих взаємин з учнем, без яких неможливе формування здорової особистості.

Особливо визначне місце посідають уміння педагогічного спілкування, здатність ведення діалогу, досягнення взаєморозуміння з усіма учасниками педагогічного процесу (школярами, їхніми батьками, іншими педагогами), що актуалізує діалогові міжособистісні зв'язки як по вертикалі (учитель – учень), так і по горизонталі (учень – учень), без чого неможливо вирішувати питання здорового розвитку дитини.

Безпосередня взаємодія вчителя зі школярами залежить від його здатності до педагогічної імпровізації, володіння педагогічною технікою; уміння вільно поводитися, керувати власним психічним станом; чітко й емоційно, відкрито висловлювати власні почуття і думки; постійно відчувати й підтримувати зв'язок у спілкуванні. Саме таке спілкування вчителя з учнями уможлиблює досягнення високого рівня мотивації навчання, робить освітній процес ненав'язливим, емоційно насиченим, створює комфортну атмосферу навчання, викликає в дитини позитивні емоції, знімає нервово-психічне напруження. Розкріпачення учня сприяє його доброму самопочуттю, задоволенню духовних потреб, активізує соціальні стосунки, стимулює до взаємодії та спілкування з оточенням.

Не менше, а мабуть, і більше значення у здоров'язбережувальній роботі вчителя мають уміння організаторської діяльності, що нерозривно пов'язані з комунікативними вміннями, до яких відносять мобілізаційні, інформаційні, розвивальні та орієнтаційні. Організаторські вміння дають учителю змогу долучати учнів до різних видів діяльності, перетворювати дитину з об'єкта на суб'єкт виховання, завдяки чому вона виступає як рівноправний суб'єкт діяльності, взаємодіє з оточенням як носій власної свідомості й власної волі [3]. Володіння організаторськими вміннями визначає також ефективність співпраці педагога з батьками учнів, колегами по роботі, успішна взаємодія з якими має важливе значення для збереження здоров'я учнів.

Крім того, для проведення здоров'язбережувальної діяльності в початковій школі майбутній учитель повинен: оперувати знаннями щодо здоров'я та його складових; користуватися знаннями про засоби збереження, зміцнення і поліпшення здоров'я; володіти методами і засобами надання першої долі карської допомоги, комплексного оцінювання стану здоров'я і системою відповідних практичних умінь; забезпечувати профілактику травматизму. Сформованість у майбутнього вчителя всього комплексу схарактеризованих вище умінь сприятиме проектуванню освітнього процесу в початковій школі як здоров'язбережувального.

Список використаної літератури

1. Ващенко О. М. Оздоровча функція початкової освіти в реалізації проблеми виховання здорового способу життя молодших школярів / О. М. Ващенко // Національна освіта: провідні тенденції та перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2004. – С. 42–44.

2. Здоровьесберегающая деятельность: планирование, рекомендации, мероприятия / [авт.-сост. Н. В. Лободина, Т. Н. Чурилова]. – Волгоград : Учитель, 2011.
3. Омельченко Л. П. Здоров'ятворча педагогіка / Л. П. Омельченко, О. В. Омельченко. – Х. : Основа, 2008.
4. Смирнов Н. К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования / Н. К. Смирнов. – М. : АРКТИ, 2008.
5. Харитоновна Л. А. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе / Л. А. Харитоновна. – Ростов : Феникс, 2011.

В. М. Галузяк,
м. Вінниця

ТРЕНІНГ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ ЯК ФОРМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розглянуто особливості тренінгу особистісної зрілості як форми професійної підготовки майбутніх учителів, виокремлено його завдання, психологічні чинники ефективності.

Ключові слова: особистісна зрілість, тренінг особистісної зрілості, професійна підготовка майбутніх учителів.

Гуманізація сучасної освіти пов'язується з упровадженням у навчально-виховну практику особистісно орієнтованого підходу, який забезпечує становлення суб'єктності вихованців – їхньої здатності свідомо, самостійно і творчо визначати власний життєвий шлях, нести відповідальність за свій вибір. Особистісний розвиток учнів, своєю чергою, можливий лише за умови відповідного рівня особистісної зрілості педагога: для правильного особистісного розвитку дітей необхідно передусім, щоб учителі самі володіли адекватною особистісною організацією [1, с.350]. Якими б педагогічними методиками, методами і прийомами не володів учитель, він повинен, насамперед, виступати у спілкуванні з учнями як зріла особистість, вільна від психологічних комплексів, відкрита для співпраці, налаштована на партнерську взаємодію.

Розвиток особистісної зрілості майбутніх учителів вимагає переосмислення традиційних орієнтирів їх підготовки, які зазвичай вбачаються у формуванні різних аспектів предметної компетентності, удосконаленні методичної майстерності, оснащенні студентів арсеналом засобів педагогічного впливу тощо. Як слушно зазначає О. Орлов, необхідно відмовитися від уявлень про педагогічну майстерність як про сукупність безособових професійних знань, умінь і навичок, що передаються в процесі навчання. Натомість її слід розглядати як результат особистісного зростання вчителя у своїй професії, удосконалення його цілісного творчого й особистісного потенціалу, нерозривно пов'язаного зі специфікою особистісної позиції в соціально-психологічному контексті навчально-виховного процесу [3, с.153]. Потрібне не звичне “вдосконалення сфери професійних знань, умінь і навичок”, а розроблення засобів педагогічної підтримки особистісного становлення майбутніх учителів. У зв'язку з цим у психолого-педагогічних дослідженнях і педагогічній практиці окреслилася тенденція переходу від традиційних методів підготовки вчителів, спрямованих переважно на вдосконалення їхньої методичної майстерності та предметної компетентності, до

соціально-психологічних, психотехнічних і навіть психотерапевтичних процедур, які створюють умови для загального особистісного становлення студентів. Обґрунтовано теоретичні засади застосування різних інтерактивних практик у професійній підготовці майбутніх учителів: соціально-психологічного тренінгу (Б. Девятко, Л. Петровська та інші), навчально-тренувальних груп (Ю. Ємельянов), активного соціального навчання (Г. Ковальов), активного соціально-психологічного навчання (Т. Яценко), відеотренінгу (Х. Міккін), професійного вчительського тренінгу (А. Маркова), професійно-педагогічного тренінгу (С. Єлканов, В. Кан-Калік, В. Кузнєцов, О. Леонтьєв), тренінгу педагогічної взаємодії (В. Ясвін), акмеологічного тренінгу (О. Ситников), рефлексивного тренінгу (В. Анікіна) тощо. Розроблені програми тренінгу для студентів педагогічних ВНЗ спрямовані на розвиток різних аспектів їхньої професійної готовності: комунікативної компетентності, основ акторської майстерності, окремих комунікативних якостей (емпатії, сензитивності, діалогічності, асертивності), мотиваційного потенціалу, професійної спрямованості, самосвідомості, рефлексії, емоційної гнучкості, ставлення до себе, навичок саморегуляції, соціальної адаптації, соціально-перцептивних умінь тощо.

Акцентування уваги на формуванні когнітивного та поведінкового аспектів професійної готовності майбутніх учителів нерідко супроводжується недооцінкою важливості розвитку їхньої загальної особистісної зрілості. Очевидно, що такий підхід є недостатнім, оскільки не враховує особистісної детермінації педагогічної діяльності. Ю. Ємельянов справедливо зазначає, що навчаючи студентів лише способів і прийомів комунікативної поведінки без переживання ситуацій міжособистісної взаємодії, можна сформувати маніпуляторський тип спілкування, який не компенсує брак відвертості та довір'я до людей [2]. Зосередження уваги на вдосконаленні лише поведінкового аспекту діяльності без корекції особистісної сфери призводить до перетворення індивідів з авторитарною спрямованістю на маніпуляторів. Тобто, авторитарний педагог, зберігаючи власні цілі і ціннісні настанови, у спілкуванні з учнями буде реалізовувати їх за допомогою інших комунікативних засобів і прийомів.

Таким чином, існує потреба в обґрунтуванні можливостей застосування інтерактивних технологій навчання, у тому числі групового тренінгу, з метою формування не тільки парціальних елементів професійної готовності майбутніх учителів, а забезпечення їхнього цілісного особистісного розвитку як суб'єктів педагогічної діяльності. Ефективним засобом стимулювання особистісного розвитку майбутніх учителів може бути тренінг особистісної зрілості – форма соціально-психологічної роботи, що сприяє природному розвитку й саморозкриттю особистості, стимулює особистісне зростання на основі активізації внутрішньогрупової взаємодії та застосування спеціальних вправ. Один із основоположників гуманістичної психології, К. Роджерс, стверджував, що в особистості є тенденція, якщо не явна, то потенційна, рухатися вперед до більшої зрілості. У відповідній психологічній атмосфері ця тенденція вивільняється й актуалізується. Формування такої атмосфери забезпечується в умовах тренінгу особистісної зрілості, який вивільняє природне прагнення індивідів до самоактуалізації.

Тренінг особистісної зрілості майбутніх учителів операціоналізує положення людиноцентрованого психотерапевтичного підходу К. Роджерса в контексті педагогічної взаємодії. Основний постулат, на якому ґрунтується такий тренінг, полягає в тому, що якість педагогічного процесу визначається якістю міжособистісного спілкування вчителя і учнів, яка, своєю чергою, залежить від рівня особистісної зрілості педагога. Відтак, головне завдання тренінгу – сприяти розвитку і гармонізації особистості вчителя, а завдяки цьому – гуманізації педагогічного процесу.

Під час тренінгу особистісної зрілості моделюються реальні ситуації міжособистісного професійно орієнтованого спілкування, але при цьому створюється особливе безпечне навчальне середовище, що дає майбутнім учителям змогу усвідомити свої глибинні життєві та професійні установки, шаблони мислення, способи вирішення проблем для того, щоб змінити їх і тим самим підвищити свою ефективність. Завдання, які може вирішувати тренінг особистісного розвитку, полягають у: визначенні та осмисленні студентами своєї життєвої та професійної позиції; виявленні та аналізі наявних проблем, визначенні ресурсів подальшого особистісного та професійного зростання; усвідомленні цінності власної особистості, набутті впевненості в собі, формуванні позитивного ставлення до професійної діяльності та життя загалом; формуванні навичок саморегуляції, набутті внутрішньої стійкості і цілісності; навчанні вмінь виражати свої почуття конструктивним способом; виробленні вміння будувати гармонійні міжособистісні відносини, конструктивно вирішувати конфлікти; розвитку психологічної культури студентів.

Реалізації зазначених завдань у процесі тренінгу особистісної зрілості майбутніх учителів сприяє низка психологічних чинників:

- зростання мотивації до самопізнання в результаті впливу групових норм, що активізують рефлексію і самоаналіз;
- усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей;
- створення позитивних образів і перспектив професійного та особистісного майбутнього, постановка цілей для підтримки і розвитку професійного образу Я;
- міжособистісне пізнання (завдяки тому, що учасники групи відверто висловлюють свої думки один про одного, пояснюють, яке враження вони справляють, у них формується адекватніший образ Я, розуміння того, якими їх бачать оточуючі);
- катарсис (можливість відкрито сказати в групі про те, що турбує, замість того, щоб стримуватися, розвиває здатність конструктивно виражати свої емоції, негативні або позитивні почуття до інших людей);
- згуртованість групи (приналежність до групи людей, які розуміють і приймають, навіть коли учасник розповідає про свої недоліки, сприяє самоприйняттю, формуванню позитивного ставлення до себе);
- саморозуміння (групова взаємодія сприяє кращому розумінню себе, відкриттю і прийняттю своїх раніше не відомих або не прийнятних сторін, способів і стереотипів свого поводження з іншими людьми);

- екзистенціальні чинники (груповий досвід спілкування сприяє прийняттю особистістю відповідальності за свій спосіб життя незалежно від того, критикується чи підтримується він іншими);

- універсальність переживань (розуміння того, що інші теж відчувають аналогічні проблеми, емоційні й міжособистісні труднощі, вселяє надію, підвищує віру у свої сили, посилює мотивацію особистісного самовдосконалення);

- альтруїзм (допомагаючи іншим, учасники групи починають більше поважати себе);

- обмін досвідом (засвоєння конкретних способів розв'язання життєвих і професійних проблем, які пропонуються іншими учасниками групи);

- саморозкриття (згуртованість послаблює психологічний захист і спонукає до саморозкриття, формує обстановку відвертості і щирості, в якій поведінка учасників групи стає відкритою для спостереження і коментування).

Завдяки вказаним чинникам груповий тренінг виступає ефективним засобом педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення майбутніх учителів, розширення їхнього особистісного досвіду, корекції професійних установок, позицій, професійної ідентичності. Спеціально організована міжособистісна взаємодія в групах соціально-психологічного тренінгу дає студентам можливість відчути себе психологічно захищеними, упевненими в собі, здатними до співпраці, підвищує їхню готовність до прийняття себе та учнів. Усе це значно полегшує майбутнім учителям вирішення складних проблем спілкування з учнями, робить менш напруженим зіткнення з реаліями шкільного життя. Участь у тренінгу особистісної зрілості сприяє також корекції студентами професійних стереотипів, формуванню здатності до більш об'єктивного, неупередженого і глибокого розуміння себе та учнів. Типовими ефектами тренінгової роботи з майбутніми вчителями є: тенденція приділяти відносинам з учнями стільки ж уваги та значення, скільки змістові навчального предмета; прагнення приймати новаторські, творчі ідеї учнів, а не реагувати на них як на загрозу власному авторитету, схильність вирішувати міжособистісні проблеми разом з учнями, а не традиційними дисциплінарними засобами; загальна гармонізація особистості.

Характерний для тренінгу особистісної зрілості емоційний клімат суб'єкт-суб'єктного спілкування – відвертого, відкритого, безпечного, ґрунтованого на взаємному прийнятті, довірі, емпатії, – разом з наданою групою можливістю глибше зрозуміти себе – стає важливим імпульсом розвитку гуманістичної спрямованості майбутніх учителів. Безпосередніми формами її прояву є емпатія, теплі почуття, дружнє ставлення учасників тренінгової групи один до одного. Наш досвід застосування тренінгу особистісної зрілості свідчить, що завдяки йому у студентів не тільки формується локальне позитивне ставлення до членів власної групи, а й виробляється загальна гуманістична установка, яка проявляється у відмові від однобічної центрації на дидактичних і організаційних завданнях педагогічної діяльності та зосередженні уваги на особистісному становленні учнів. Майбутні вчителі стають менш категоричними і критичними, більш толерантними до психологічної

своєрідності школярів, чутливими до їхніх внутрішніх переживань і проблем, готовими зрозуміти точку зору іншого, поважати його інтереси та прагнення.

Список використаної літератури

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Емельянов Ю. Н. Обучение общению в учебно-тренировочной группе / Ю. Н. Емельянов // Социальная психология в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 414–424.
3. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

В. П. Горпинюк,
м. Київ

**ФАКТОРИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛІСТИЧНОЇ І РИНКОВОЇ СИСТЕМ
ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ
ДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті розглянуто фактори – ідеологічний, соціально-економічний, соціальної залученості – незалученості, соціального прагматизму, соціально-моральних принципів профорієнтації як основа розвитку соціалістичної і ринкової систем підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення.

Ключові слова: соціальний прагматизм, соціально-моральні принципи профорієнтації, професійне самовизначення.

Засада розвитку соціалістичної і ринкової систем підготовки учнівської молоді до професійної діяльності – сукупність головних факторів як рушійної сили поступу суспільства. Зокрема: 1) *ідеологічний фактор* – ідеологія соціалістичної чи ринкової економіки, профорієнтаційної роботи; 2) *соціально-економічний фактор* – соціально-економічні відносини в суспільстві; 3) *фактор соціального прагматизму* – довіра до світу, відповідальність перед суспільством, соціальна привабливість; 4) *фактор соціально-моральних принципів профорієнтації* – моральні й практичні засади профорієнтаційної роботи з учнями; 5) *прогностичний фактор* – соціально-економічне прогнозування потреб у кадрах; 6) *соціально-психологічний фактор* – роль школи, сім'ї і самої особистості в професійному самовизначенні; 7) *соціально-педагогічний фактор* – рух у профорієнтаційній діяльності школи, громадськості, сім'ї до особистості учня як суб'єкта професійного зростання (О. Мельник, І. Уличний); 8) *науково-технічний фактор* – стан розвитку науки, техніки у державі; 9) *фактор соціальної інклюзії – ексклюзії* – залученість чи незалученість молоді до форм суспільної організації, соціальних мереж.

Коротко з'ясуємо сутність ідеологічного і соціально-економічного факторів та факторів соціального прагматизму, соціальної залученості – незалученості, соціально-моральних принципів профорієнтації як умов розвитку соціалістичної і ринкової систем підготовки молоді до вибору професії.

Ідеологічний фактор. Персональна ідентичність радянської молоді підпорядковувалася логіці ідеологічної доктрини КПРС. Великою мірою це стосувалося і профорієнтаційної роботи в школі. Формування професійного

самовизначення учнів було тривалим процесом їхнього ідейно-політичного трудового, морального виховання. Проблема профорієнтації мала загальнодержавне значення і розв'язувалася соціально-педагогічними засобами і методами в загальній системі комуністичного виховання і навчання (В. Новиков).

Профорієнтаційна діяльність сучасної школи випробовується у ринкових обставинах. Нині панує ідеологія ринку праці з обмеженою відповідальністю перед молоддю за її життєві проекти. Ідеологія ринкової економіки притлумлює формування у молоді громадянських, соціальних, моральних мотивів вибору професії. Профорієнтація є інструментом посиленого ідеологічного впливу ринкової економіки на молодь.

Соціально-економічний фактор. За соціалізму велика вага надавалася використанню досягнень науки у виробництві, упровадженню нових технологій у народному господарстві. Створювалися ефективні системи підвищення кваліфікації кадрів, молодь освоювала нові професії. У школах вводився облік розподілу випускників за формами професійного навчання та їхнього працевлаштування. Соціальна зрілість молоді сприяла розширенню меж її трудової діяльності. Уживалися заходи для дотримання прав громадян на освіту, працю, житло, медичну допомогу [1]. Дослідження проблем профорієнтації та вирішення її завдань спрямовувалися на розбудову планової економіки.

З 90-х років знижується престиж професій освіти й культури, наукової діяльності, посилюється невідповідність між професійно-кваліфікаційною структурою випускників усіх навчальних закладів і потребами ринку праці [4, с. 407, 409]. Нинішні стереотипи вибору професії зумовлені тиском ринку праці. В умовах неусталеності української ринкової економіки та значного розшарування населення за рівнем доходів чинна жорстка конкуренція у середовищі найманих працівників (Ю. Маршавін). Ринок праці обертається коло купівлі – продажу робочої сили. Через домінування ринкових відносин зростає кількість незайнятого працездатного населення. Не забезпечується сталість сформованих у людини стратегій самореалізації у вибраній професійній діяльності та в різних сферах життя [2, с. 5]. Утім, ринкова економіка прибирає вигляду самодостатньої складової розвитку українського демократичного суспільства. Вільне самоутвердження суспільних здібностей молоді підмінюється при капіталізмі свободою її експлуатації [1, с. 65]. У наслідку знецінюється національна робоча сила, зростає безробіття, поглиблюється соціально-економічна нерівність громадян, формалізується дотримання їхніх демократичних прав.

Фактор соціальності залученості – незалученості молоді. Соціальна залученість широких верств населення до участі в житті соціалістичного суспільства була засадою творення науково обґрунтованої системи профорієнтації у школі та підставою допрофесійної підготовки учнівської молоді – політехнічної освіти, трудової підготовки, поєднання середньої освіти з виробничою практикою тощо. Наявність робочих місць, зайнятість розглядалися як чинник, що забезпечує залучення до соціального життя.

За ринкової економіки, ринку найманої робочої сили відбуваються процеси соціального розмежування молоді. Соціальну незалученість спричиняють безробіття, незайнятість, агресивна конкуренція на ринку праці. Українське

суспільство не переймається проблемою соціальної незалученості молоді до професійного самовизначення. Незалученість молоді до творення середнього класу стає на заваді її конструктивного професійного самовизначення.

Фактор соціального прагматизму. У 60–80-ті роки професійне самовизначення старшокласників гуманізувалося настановленнями соціального прагматизму – сукупності якісних характеристик соціально орієнтованої діяльності суб'єктів, заснованої на принципах соціальної відповідальності, довіри, соціальної привабливості [3, с. 352]. Моральна сфера соціального прагматизму утверджувала молодь в її професійному спрямуванні, убезпечувала від цілковитого засилля комуністичної ідеології. Через залучення молоді до виконання суспільних обов'язків у неї виховувалося почуття соціального зв'язку з іншими людьми, породжувалася базова цінність – відповідальна залежність, яка співвідносилася із соціальною відповідальністю за вибір майбутньої професії. Соціальна відповідальність ґрунтувалася на довірливих взаєминах між педагогами й учнями, а також на соціальній привабливості суб'єкт-суб'єктних відносин. Соціальна привабливість суб'єкт-суб'єктних відносин була знаряддям формування в учнів готовності до професійного самовизначення.

У сучасних соціально-економічних (ринкових) реаліях соціальний прагматизм обмежується суто прагматичними міжособистісними і міжгруповими відносинами. Унаслідок втрати довіри до вартості суспільно значущих професій молодь не усвідомлює свого місця у системі нинішніх суспільних відносин, не бачить сенсу досягнення балансу об'єктивних соціально-економічних обставин і суб'єктивних індивідуальних можливостей.

Фактор соціально-моральних принципів профорієнтації. Підготовка до трудової діяльності у 60–80-х роках передбачала соціально-моральне формування особистості учня як майбутнього суб'єкта соціалістичних суспільних відносин. До обов'язків школи належало забезпечити зв'язок профорієнтації з принципами комуністичної моралі та домагатися засвоєння учнями її ціннісно-нормативних настановлень. Молодь виховувалася на трудових традиціях народу. У неї формувалися соціалістичні переконання, соціально-моральні цінності й інтереси, відчуття причетності до загальної справи. Рівночасно учні ставали носіями моральних якостей – економічно-активної позиції, принциповості, бережливості, працелюбності тощо. Профорієнтація здійснювалася на засадах рівності прав і обов'язків усіх громадян, солідарності, соціального оптимізму. Наразі колишній системі профорієнтації бракувало соціально-морального погляду на школяра як суверенну особистість, котра сама продукує свою профорієнтаційну діяльність. Освітня система мала тенденцію до схематизації професійного самовизначення, педагоги вдавалися до ідеологічного догматизму, патерналістського моралізування, внаслідок чого знецінювалася моральна свобода вибору професії.

Соціально-моральні принципи ринкової профорієнтації визначаються ідеологією роботодавців – суб'єктів суспільних відносин в економічній, культурній сферах. Сучасна профорієнтація творить цінності так званого ринкового матеріалізму, які замикаються на соціальній незалученості молоді до виконання суспільних обов'язків. Молодь не заохочується до суспільно продуктивної праці,

відтак не усвідомлює значення майбутньої професії для розвитку країни. У молоді формуються ситуативні цінності, соціальний екстремізм, риси маргіналізованої особистості. Виховання активної життєвої позиції спрямовується на задоволення у майбутньому особистих потреб. Передусім формуються якості конкурентної особистості – мобільність, контактність, ринкова ініціативність, цілеспрямованість. Чільне місце посідають професійні цінності заодно з індивідуалізмом, утилітаризмом. Через відсутність стратегії розвитку демократичної країни школа не керується у профорієнтаційній діяльності соціально-моральними принципами громадянського суспільства.

Отже, розвиток соціалістичної і ринкової систем профорієнтації означається ідеологічним, соціально-економічним та іншими чинними факторами, різними ієрархіями цінностей суспільства тощо.

Список використаної літератури

1. Дубко Е. Л. Социальная справедливость / Елена Леонидовна Дубко // Этическая мысль: науч.-публицист. чтения. – М. : Политиздат, 1988. – С. 61–77.
2. Професійна орієнтація старшокласників: теорія і практика : наук.-метод. посібник [для вчителів] / за ред. О. В Мельника. – К. : Четверта хвиля, 2009. – Вип. 1. – 230 с.
3. Соціологічна енциклопедія / уклад. В. Городяненко. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с. – (Серія “Енциклопедія ерудита”).
4. Ткачук С. Професійне самовизначення учнів як соціально-педагогічна проблема / Станіслав Ткачук // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Хмельницький, 22– 24 жовт. 2009 р. – Хмельницький, 2009. – С. 405 – 409.

Г. Р. Зеркаліна,
м. Миколаїв

ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті наведено та проаналізовано результати дослідження, які доводять актуальність проблеми виховання культури ділового спілкування у майбутніх соціальних педагогів в умовах ВНЗ.

Ключові слова: *культура спілкування, ділове спілкування, соціальна роль, майбутній соціальний педагог.*

Зважаючи на реалії сучасного життя, система освіти України має забезпечити формування особистості з демократичним світоглядом, мобільної і конкурентоспроможної на ринку праці. Для представників соціальних професій (соціальний педагог, соціальний працівник, психолог) успіх залежить від їхньої взаємодії з іншими людьми, ділове спілкування стає основним професійним знаряддям, а комунікативні вміння та навички, знання основних положень теорії спілкування становлять основу професійної компетентності. Уміння кооперуватися, вирішувати конфлікти, допомагати, підтримувати один одного, з розумінням ставитися до природних людських потреб є запорукою зміцнення життєздатності нового демократичного українського суспільства на засадах

традиційних загальнолюдських цінностей. Брак належних соціальних умінь, навпаки, спустошує і викликає стан аномії, психологічне відчуження та призводить до того, що багато людей проявляє антигромадську поведінку.

З огляду на те, що соціально-психологічна адаптація й добробут людини значною мірою залежать від якості міжособистісних стосунків, проблема ділового спілкування набуває великого значення. Довіра, саморозкриття у спілкуванні, прийняття особистості, коорієнтація індивідів на спільну проблему (внутрішній збіг – конгруенція, погодження, розуміння), на іншу людину, вираження власних почуттів, надання допомоги, проведення переговорів, запобігання конфліктній ситуації, асертивність поведінки – необхідний спектр умінь професіонала, особливо у сучасну добу, коли маніпуляція людьми в міжособистісних стосунках набула значного масштабу.

Управління процесом спілкування в соціально-педагогічній діяльності висвітлено в працях Л. Аверченко, Л. Міщика; стилі педагогічного спілкування містять роботи В. Кан-Каліка, Д. Нікандрова, І. Риданової; особливості процесу навчання спілкування розглядаються в роботах А. Добрович, А. Мудрик, Л. Фрідман; науковий пошук М. Приходько присвячено характеристиці суб'єктів, морального аспекту соціально-педагогічного спілкування. Проблемі формування комунікативної толерантності у професійній діяльності соціального педагога приділена увага в працях Н. Краснової.

Незважаючи на певну вивченість питання, аналіз відомих концепцій засвідчив, що комплексного дослідження проблем виховання і формування культури ділового спілкування майбутніх соціальних педагогів не проводилося. Практика роботи у вищому навчальному закладі доводить, що не повною мірою впроваджуються наявні рекомендації, не завжди створюються необхідні умови для їх реалізації.

Ця проблема є нагальною для майбутніх соціальних педагогів, які повинні у своїй професійній діяльності підтримувати дух демократії і гуманізму та взяти на себе суспільно-виховні функції. Саме освіта веде до сутнісних змін процесів успадкування культури, культурних новацій. Але виникає невідповідність освіти тим умовам, в яких майбутнім фахівцям доведеться використовувати знання і, головне, навички діяльності.

Таким чином, нині спостерігається низка суперечностей між соціальним замовленням на виконання соціальним педагогом своїх професійних обов'язків і переважно низьким рівнем готовності фахівців до її реалізації; ключовим значенням університетської освіти як основного етапу професійного становлення фахівця й резервами навчально-виховного процесу вищої школи у вихованні культури ділового спілкування майбутніх спеціалістів; усвідомленням студентами ролі й місця ділового спілкування, його соціально-педагогічного впливу на процес соціалізації особистості й несформованістю власного досвіду партнерських відносин як складової професійної компетентності.

Фахівцю соціальної сфери необхідно вміло налагоджувати зв'язок із "важкими" підлітками, сиротами, людьми з обмеженими можливостями, обдарованими дітьми, батьками дітей із проблемних та неблагополучних сімей, неповнолітніми засудженими, маргіналами, жертвами фізичного, психічного і

сексуального насилля, а також із тими, хто потрапив у складну життєву ситуацію і потребує кваліфікованої допомоги, підтримки чи супроводу.

Соціальний педагог у своїй практичній діяльності виконує різні соціальні ролі, виступаючи захисником прав та інтересів дитини, консультантом, посередником, організатором соціально-педагогічної взаємодії, що, безумовно, потребує навичок володіння живим ораторським словом, засобами переконуючої комунікації, технікою міжособистісної взаємодії.

До числа основних показників культури мови в діловому спілкуванні належать:

- 1) словниковий склад (вилучається ненормативна лексика);
- 2) граматики (ділова мова потребує дотримання загальних правил граматики, а також урахування деяких специфічних відмінностей);
- 3) вимова;
- 4) словниковий запас (чим він багатший, тим яскравіше, виразніше стає мова, тим менше вона стомлює слухачів, тим більше вражає, запам'ятовується і захоплює);
- 5) стилістика (до гарного стилю мови висуваються такі вимоги, як недопустимість зайвих слів, правильний порядок слів, відсутність стандартних виразів).

У контексті нашого дослідження нами було проведено тестування на визначення власної комунікативності серед студентів I курсу спеціальності “Соціальна педагогіка” у Миколаївському національному університеті ім. В. О. Сухомлинського, що має суттєве значення для обраної теми.

Завдяки проведеному аналізу результатів тестування ми можемо визначити рівень комунікативності, яким володіють майбутні соціальні педагоги. З'ясовано, що 67 % студентів мають низький рівень, тобто вони є некомунікативними, замкнутими, віддають перевагу самотності, на них важко покластися в справі, яка вимагає групових зусиль, а необхідність нових контактів надовго виводить їх із рівноваги; у діловому спілкуванні вони спираються переважно на власний обмежений досвід міжособистісної взаємодії, інтуїтивно вироблені, невідрефлексовані правила і комунікативні установки. Не знаючи норм ділового спілкування, студенти демонструють невміння орієнтуватися в ситуаціях взаємодії і приймати адекватні рішення, обирати відповідну стратегію поведінки.

Середнім рівнем володіють майже 22 % студентів – ділове спілкування таких студентів характеризується недостатньою гнучкістю і мобільністю, недооцінкою конкретних ситуацій та індивідуальних особливостей співрозмовників, використанням шаблонних прийомів взаємодії. Вони недостатньо вільно орієнтуються в нормах ділового етикету, але до певної міри комунікативні і в незнайомій обстановці почувають себе цілком упевнено. Нові проблеми їх не лякають, хоча з новими людьми контактують невпевнено, у суперечках та диспутах беруть участь неохоче.

Студентів із високим рівнем спілкування налічуємо 11 %. Такі особистості допитливі, охоче слухають цікавого співрозмовника, достатньо терплячі у спілкуванні з іншими людьми, відстоюють власні погляди без запальності. Без неприємних переживань ідуть на зустріч із новими людьми і легко можуть налагодити партнерські відносини із співрозмовником. Студенти володіють культурою мовлення, тактикою ведення дискусії, уміють вдало аргументувати

власну точку зору; об'єктивно оцінюють співрозмовника на основі спостереження за його невербальною поведінкою, володіють прийомами активного слухання; здатні обирати найбільш доцільну стратегію комунікативної поведінки у тій чи іншій ситуації взаємодії. Майбутній соціальний педагог вільно володіє мовленнєвими вміннями, уміє прогнозувати результати комунікативного процесу, добирати адекватну цілям інтонацію.

Результати дослідження свідчать про актуальність виховання культури ділового спілкування та необхідність системної роботи зі студентами в умовах вищого навчального закладу.

Грунтуючись на вище означеному, ми можемо з упевненістю стверджувати, що виховання культури ділового спілкування у майбутніх соціальних педагогів є необхідним складником для формування професійно значущих якостей сучасного фахівця соціальної сфери в процесі навчальної діяльності.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб. : Питер, 2012. – 576 с.: ил. – (Серия “Мастера психологи”).
3. Шеломенцев В. Н. Этикет и культура общения : учеб. пособие. – К. : Овериг, 1995. – 352 с.

С. М. Зінов'єв,
м. Луганськ

СПЕЦИФІКА ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В СИСТЕМІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено особливості навчально-виховного процесу позашкільних навчальних закладів та його вплив на специфіку художньо-естетичної освіти і виховання дітей та учнівської молоді.

Ключові слова: позашкільна освіта, художньо-естетична освіта і виховання, діти та учнівська молодь.

Художньо-естетичне виховання дітей та молоді у розвиненій громадянській державі має посідати одне з провідних місць. Це запорука посилення тенденції до національної самоідентифікації особистості й нового поштовху у відродженні національної культури. А перспективи розвитку освіти залежать, насамперед, від умов розвитку мови та культури, які існують у країні. Особливо актуальною у такому контексті є система позашкільної освіти, зокрема творчі об'єднання художньо-естетичного напрямку.

Обґрунтування навчально-виховного процесу позашкільних навчальних закладів представлено в працях вітчизняних і зарубіжних учених: В. В. Вербицького, О. Є. Лебедева, Г. П. Пустовіта, О. В. Сухомлинської, Т. І. Сущенко та інших. На сучасному етапі теоретичні основи художньо-естетичної освіти і виховання учнів розглянуто у працях О. А. Комаровської, Л. М. Масол, Н. Є. Миропольської, зокрема світоглядну

функцію мистецтва обґрунтовано у дослідженнях Н. Є. Миропольської, Б. М. Неменського та інших. Незважаючи на наявність ґрунтовних досліджень, питання художньо-естетичної освіти і виховання особистості у позашкільних навчальних закладах залишається недостатньо розробленим. Отже, у цій статті розглянемо специфіку художньо-естетичної освіти і виховання учнівської молоді в системі позашкільної освіти.

Суттєвим кроком у вирішенні проблем естетичного виховання учнів в Україні стала Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. Цей документ визначив методологічні засади художньо-естетичного виховання та нові підходи до розв'язання цих проблем. На сучасну загальну освіту покладаються завдання з реалізації необхідного комплексу культуротворчих функцій, притаманних мистецтву: виховна, комунікативна, компенсаційна, сугестивна тощо. Але шкільній освіті, у відриві від усього виховного арсеналу позашкільної освіти, складно задовольнити естетичні потреби дітей та молоді. Певні проблеми культурного та естетичного розвитку дітей та молоді зумовлені здебільшого об'єктивними чинниками, не останню роль серед яких відіграють соціально-економічні та соціокультурні. Вони, за несформованої самосвідомості підлітка, ускладнюють та уповільнюють розвиток особистості.

Мистецтво має унікальні можливості впливу на людину, тому художньо-естетичне виховання потрібно розглядати не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а, насамперед, як універсальний засіб особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних естетичних потреб та інтересів [1].

Відповідно до Закону України "Про позашкільну освіту", система художньо-естетичного виховання у позашкільних закладах розглядається як елемент безперервної художньо-естетичної освіти – процес гармонійного розвитку особистості, духовного збагачення, розкриття її творчого потенціалу, здібностей і вільного самовизначення. Цей процес побудований на засадах забезпечення умов і створення відповідного середовища шляхом розширення предметного поля культури для естетичного розвитку і художньо-творчої самореалізації особистості з урахуванням індивідуальних інтересів. Тому позашкільна освіта є особливо актуальною у контексті реалізації задач особистісного розвитку вихованців.

Специфіка художньо-естетичної освіти і виховання учнівської молоді в системі позашкільної освіти ґрунтується на специфічних особливостях самої позашкільної освіти. Хоча вона і є складовою системи безперервної освіти, але її зміст та підходи до виховання суттєво відрізняються від базової та професійної. Насамперед можна назвати *суспільне замовлення дітей та батьків як основу змісту позашкільної освіти*. Це замовлення, залежно від об'єктивних факторів, постійно змінюється та розвивається, що надає цій ланці освіти динамічності та варіативності. *Принцип добровільності*, який полягає у вільному виборі не тільки навчального закладу, а й педагога, допомагає задовольнити потреби та інтереси дітей і молоді, сприяє залученню до позашкільної освіти значної кількості вихованців.

Серед специфічних особливостей художньо-естетичної освіти і виховання учнівської молоді в системі позашкільної освіти є і те, що позашкільні навчальні заклади організують *навчально-виховний процес у різновікових учнівських об'єднаннях*. При цьому застосовуються *різноманітні методи групової, індивідуальної і масової форм роботи*. Відвідування художніх музеїв та галерей, зустрічі з відомими діячами мистецтва, проведення творчих вечорів допомагає виявити та розкрити індивідуальний творчий потенціал кожної особистості. А ключову роль у цьому процесі відіграє спрямованість вихованців на творчу самореалізацію. Як важливий елемент мотивації, вона має на меті реалізувати можливості кожного вихованця, що виражається не тільки в кінцевих результатах його діяльності, а й розумінні та самооцінці отримання цих результатів. Безпосередня участь у виставках, конкурсах та творчих проектах, демонстрація власних здобутків (у тому числі проведення персональних виставок) формує особистість, упевнену в собі та націлену на перемогу.

Діяльність позашкільних навчальних закладів заснована на добровільності, особистісно орієнтованому підході до інтересів і здібностей кожного вихованця, є різноспрямованою й поліваріативною [2]. Саме у позашкільних навчальних закладах педагог має можливість спрямувати навчально-виховний процес на формування художньо-творчої активності та емоційно-естетичного досвіду учнів. *Наявність різних типів позашкільних навчальних закладів, різноманітність змісту позашкільної освіти* дає змогу кожному педагогічному колективу та кожному керівнику шукати нові та більш дієві засоби оновлення та осучаснення художньо-естетичної освіти, надаючи можливості кожному учневі розкрити власні здібності, обдарування, зрозуміти своє суспільне призначення.

Такі особливості сприяють вирішенню основних завдань художньо-естетичного виховання у позашкільних навчальних закладах, згідно із Концепцією художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема:

- опанування та інтеріоризація національних культурних традицій;
- забезпечення необхідних умов для особистісного розвитку учнів;
- розвиток творчого потенціалу та самостійного мислення учнів, розширення свободи вибору форм художньої самореалізації тощо.

Указом Президента України 2013 р. було проголошено в Україні Роком дитячої творчості. Відповідно, підвищується увага суспільства і громадськості до позашкільної освіти, її можливостей щодо розвитку особистості дитини, створення умов для її творчої самореалізації. На сучасному етапі розробляються теоретичні підходи, удосконалюється зміст позашкільної освіти, питання компетентностей учнів як результату освіти почало активно обговорюватись, розробляється та впроваджується в педагогічну практику.

Сучасний позашкільний навчальний заклад на цьому етапі розвитку не тільки вчить мистецьких технологій та готує вихованців до подальшої самореалізації і професійного самовизначення, а й духовно збагачує учнів у сфері художньої культури, що сприяє становленню особистості, розвитку індивідуальності, формуванню національної самоідентифікації.

Отже, позашкільне навчання та виховання, ураховуючи специфічні особливості, спрямоване на задоволення потреб особистості у творчій самореалізації, отримання додаткових знань, умінь, навичок за інтересами, інтелектуальний і духовний розвиток. Творчі об'єднання художньо-естетичного напрямку позашкільної освіти забезпечують художньо-естетичну освіченість та вихованість особистості, здатної до саморозвитку і самовдосконалення, формування її художньо-естетичної культури засобами кращих національних і світових культурологічних надбань.

Список використаної літератури

1. Масол Л. М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / Л. М. Масол // Педагогічна газета. – 2001. – №12 (90). – С. 6–7.
2. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання: теоретико-дидактичний аспект : монографія / Г. П. Пустовіт. – Кн. 1. – Миколаїв : Видавництво МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010. – 379 с.

О. Л. Ігнат'єва,
м. Київ

**ОСОБЛИВОСТІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ
СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ**

Визначено особливості естетичного виховання студентів сільськогосподарських ВНЗ на сучасному етапі в умовах трансформації, глобалізації та інформатизації суспільства. Естетичне ставлення до світу розглядається як основна функція естетичного виховання.

Ключові слова: інформаційний простір, естетичне виховання, естетична свідомість, формування естетичного ставлення, студенти сільськогосподарських ВНЗ.

Естетичне виховання студентів сільськогосподарських ВНЗ здійснюється на основі положень загальної теорії естетичного виховання, виходячи з мети виховання всебічно і гармонійно розвиненої особистості, з урахуванням засобів, форм і методів естетичного виховання. Разом із тим, способу життя жителів села властиві свої особливості, пов'язані зі специфікою сільськогосподарської праці, близькістю до природи, своєрідністю їхніх контактів з мистецтвом тощо. Усі ці чинники мають бути розглянуті для використання їх у цілеспрямованій роботі з естетичного виховання.

Дослідження у сфері естетичного виховання сільської молоді зорієнтовані здебільшого на вирішення проблем розвитку загальної культури сучасного жителя села і, таким чином, мають переважно культурологічний характер.

Це зумовлює необхідність визначення завдань і проблем, які стоять перед естетичним вихованням студентів сільськогосподарських ВНЗ на сучасному етапі та обґрунтування найбільших ефектів шляхів їх вирішення.

Серед таких завдань і проблем, які не отримали достатнього висвітлення в науковій літературі:

- розгляд поняття “сутність” естетичного виховання і загальні завдання цієї сфери на сучасному етапі з конкретизацією стосовно студентів сільськогосподарських ВНЗ;

- виявлення естетичних аспектів, внутрішніх естетичних компонентів способу життя сільського населення, які виступають об'єктивними чинниками формування і розвитку естетичної свідомості жителів села; пошук конкретних шляхів їх застосування з метою формування естетичної культури особистості як необхідної умови подолання відмінностей між містом і селом;
- характеристика особливостей естетичної свідомості сільської молоді, що визначаються її способом життя;
- аналіз компонентів естетичної свідомості (естетичне почуття, естетична потреба, естетичний смак, естетична оцінка, естетичний ідеал та ін.) як окремо, так і в їхній єдності (з урахуванням віку, статі, характеру діяльності сільської молоді) та обґрунтування необхідності їх урахування в практиці естетичного виховання студентів сільськогосподарських ВНЗ [3, с. 55];
- виявлення необхідних умов, методів, засобів і форм виховної роботи, які сприяють активізації процесу естетичного виховання студентів сільськогосподарських ВНЗ;
- пошук конкретних шляхів і засобів ефективної організації естетичного виховання студентів сільськогосподарських ВНЗ, що сприяють залученню до активної, творчої діяльності, закріпленню сільськогосподарських кадрів в сільській місцевості і якісному розвитку естетичної культури жителів села.

Дається взнаки важка спадщина минулих років: ідеологія кожної тоталітарної держави була особливо зацікавлена в благонадійності так званих загальних наук, які повинні були височіти над приватними. Така функція була відведена й естетиці, що зводила всі мистецтвознавчі і літературознавчі теорії до єдиної офіційної доктрини [2, с. 11].

Зміст, форми і методи естетичного виховання завжди були віддзеркаленням епохи й соціально-політичного устрою. Естетичне виховання, як правило, здійснювалося засобами народного мистецтва у рамках художньої самодіяльності. Найбільш поширеними формами естетичного виховання у другій половині ХХ були гуртки художньої самодіяльності, художні студії; студентські клуби, народні будинки культури; факультети громадських професій; студентські театри естрадних мініатюр (СТЕМ); КВК, культпоходи у театри, кіно, на виставки, до музеїв; вечори відпочинку тощо.

Наприкінці ХХ століття активізувався процес естетичного виховання, що потребувало принципово іншого підходу, врахування певних моментів, без яких неможлива повноцінна робота у цій царині.

Передусім це пов'язано зі зміною парадигми, що відбулася на рівні свідомості сучасної молоді: суспільно-політичні катаклізми та їхні похідні, тотальна модернізація і технологізація життя.

Технологічна орієнтація, що відверто превалує у сучасному молодіжному середовищі, абсолютно природна (наслідки відеореволюції, розвиток комп'ютерної графіки, феномен "віртуальної реальності"), але її гіпертрофування породжує небезпеку духовно-естетичного вакууму.

Проблема естетичного виховання сучасної студентської молоді пов'язана зі зміною пріоритетів ціннісних орієнтацій. Така зміна відбувається в результаті

процесів постійної трансформації не тільки в країні, але й у світі; глобалізації, наслідком якої є втрата національних традицій та, значною мірою, культури. Засоби масової інформації пропагують нові цінності, серед молоді відбувається переоцінка цінностей та спостерігається лише прагнення до накопичення матеріальних благ. Це спричиняє духовно-моральну деградацію. Значна частина студентської молоді мріє про власний бізнес; найважливішими якостями сьогоденні студенти вважають підприємливість, діловитість; пріоритет надається вищій освіті, яка може забезпечити успішність у житті. Студентська молодь проявляє зацікавленість у вищій освіті як у необхідному засобі зробити кар'єру та досягти матеріальних гараздів [1, с. 57].

У сучасній педагогічній практиці існує певна диспропорція: поряд із посиленою увагою до розвитку інтелекту недостатньо уваги приділяється естетичному вихованню.

Педагогічні проблеми виховання естетичної культури студентської молоді є наслідком суперечностей між вимогами суспільства й реальним станом культурного рівня молоді. Ефективність та результативність естетичного виховання студентів ВНЗ забезпечується цілісним педагогічним процесом, в якому поєднані освітні та естетично-виховні завдання.

Сучасна молодь живе і розвивається в інформаційному просторі, який впливає на сприймання духовного і матеріального світу людиною (якщо не визначає його повністю). Інформаційна культура сучасного суспільства змушує сприймати дійсність раціонально і прагматично. У рамках такого сприймання процес естетичного виховання і формування зростаючого покоління не може залишатися традиційним, він повинен зазнати змін і бути здатним вирішувати нові проблеми.

Культурні потреби і ціннісні орієнтири сучасної молоді принципово відрізняються від потреб і ціннісних орієнтирів попередніх поколінь.

На основі розвитку нових інформаційних технологій відбувається перегляд моральних і естетичних цінностей. Створюється власне молодіжне соціокультурне середовище, в якому часом невілюються ідеали, норми і цінності традиційної естетичної культури суспільства. На думку молодих людей, це сприяє естетичній оригінальності, що виявляється насамперед у молодіжній моді, іміджі, мовному сленгові.

Здійснення естетичного виховного процесу в сучасному молодіжному середовищі пов'язане з низкою проблем, суть яких виражається в таких моментах:

- проблема якості естетичної освіти, тобто співвідношення кількості, обсягу естетичних знань та їхнього змісту. З одного боку, отримання великого обсягу естетичної інформації (віртуальні подорожі по музеях, виставках, вивчення естетичних цінностей через Інтернет), з іншого – поверховість, неякісність, відсутність системності в засвоєнні естетичних знань, що призводить до поширення неучтва;

- проблема естетичного виховання як проблема “батьків і дітей”, проблема старих естетичних цінностей “батьків” і нових віртуальних цінностей “дітей”. Переоцінка колишніх естетичних цінностей, відкидання їх і створення нових, часом не пов'язаних із життям, тобто псевдоцінностей. Сучасними цінностями більшості молодих людей є прагматичність, прикладна користь, престиж та епатаж;

- проблема розриву чуттєво-емоційного, інтуїтивного пізнання і особистісного естетичного мислення та здібностей до творчості, що може стати з часом причиною культурної та естетичної кризи;

- проблема стирання межі між естетичною реальністю, естетичними ідеалами та віртуальною, а не об'єктивною дійсністю;

- проблема дисгармонії між естетичною освітою й естетичним вихованням: з одного боку, криза в освіті, а з іншого - відставання естетичного виховання від освіти. Естетичне виховання проводиться застарілими методами і засобами, що викликає протест у молоді, та, як наслідок, проблема порозуміння між вихователем і вихованцем;

- проблема співвідношення високої технічної та низької світоглядної розвиненості сучасної молоді. Поглинання освітнього циклу комп'ютеризованим знанням веде до формування спеціалізованих особистостей, втрати інтересу до суто людських цінностей, любові, співчуття, прекрасного, розмивання естетичних ідеалів.

Естетичне виховання є універсальним і різноманітним. Воно пронизує всі сфери життя людини, оптимізує і збагачує світ її культури. Будь-яка людська діяльність матиме гуманістичний сенс лише в тому випадку, якщо здійснюватиметься в контексті естетичної орієнтації, якщо її характер і результати сповнені красою і співмірні з нею [4, с 27].

Список використаної літератури

1. Киященко Н. И. Эстетический вкус / Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров // Эстетическое сознание и процесс его формирования. М. : Искусство, 1981. – 323 с.
 2. Кривцун О.А. Эстетик: учебник / О. А. Кривцун. - М. : Аспект Пресс, 1998. – 430 с.
 3. Скатерщиков В. К. К разработке проблемы эстетических категорий /В. К. Скатерщиков // Философские науки. – 1974. - № 3. – С. 51–58.
 4. високий рівень становить – 6 %, середній рівень – 23 %, пасивно-виконавський рівень – 21 %, низький рівень – 50 %.
- В. В. Эстетика : учебник / В. В. Бычков. – М. : КНОРУС, 2012. – 528 с.

С. В. Кириленко,
м. Київ

ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті визначено важливе завдання, яке постає перед загальноосвітніми навчальними закладами: спільно з батьківською громадськістю, іншими соціальними інститутами у процесі свідомої, творчої, моральної діяльності виховати гуманістично спрямовану особистість із стійкою просоціальною поведінкою.

Ключові слова: *просоціальна поведінка, педагогізація середовища, ціннісне становлення, гуманістичний підхід.*

Нова соціальна реальність (загострення економічних, політичних і національних суперечностей) принципово змінила механізм людської взаємодії, пріоритети життєвих цінностей та ідеали, призвела до загального погіршення людських взаємин, зниження рівня як загальної, так і моральної культури. У таких умовах не можна обмежитися “косметичним ремонтом” виховання потрібно радикально переглянути зміст та ідеї, що лежать в основі виховної системи. Сучасній школі потрібні нові концепції, парадигми і технології

виховання, що здатні забезпечити повноцінну підготовку учня до життя в суспільстві з новим соціально-економічним устроєм та євроінтеграційним напрямом розвитку нашої держави.

Могутній творчо-стабілізуєчий потенціал має сучасна система виховання загальноосвітнього навчального закладу, в якій свідомо закладена зміна ставлення до людини та самої людини, підвищення її ролі та особистої відповідальності за майбутнє власне, сім'ї, родини, суспільства, людської цивілізації.

Нині увага дослідників звертається на чинники, які формують просоціальну поведінку учня. Сьогодні ми все з більшою очевидністю усвідомлюємо, що виховання має бути головним пріоритетом у діяльності навчального закладу. Гуманна виховна система, моральні чесноти, шанобливе ставлення до дитини, навколишнього світу людської особистості – тільки за таких умов поведінка дитини, її вчинки матимуть потенціал духовного зростання і морального становлення. У цьому разі взаємини стануть основним інструментом виховання і системоутворювальним чинником просоціальної поведінки учня.

Потрібна така педагогіка відносин, основою якої буде нова філософія виховання, що розглядає світ як взаємодію людей, а саму людину як абсолютну цінність, “міру всіх речей”. У сучасно-педагогічній ситуації продуктивною може бути концепція, що реалізує особистісний підхід у вихованні, який орієнтується на особистість дитини, повагу до унікальності і гідності індивіда, розвиток та саморозвиток його природних задатків і здібностей, створення у школі обстановки соціальної захищеності та творчої співдружності.

Ефективними засобами удосконалення відносин можна вважати цілеспрямовану педагогізацію середовища шкільного виховання, навчання ціннісного сприйняття людини людиною, спілкування, уміння співвідносити свою поведінку з поведінкою інших людей, свідоме оволодіння головним правилом життя (“золоте правило” моральності, просоціальної поведінки): “Стався до людей так, як ти хочеш, щоб вони ставилися до тебе”.

Спільна діяльність у конкретній соціальній системі детермінує розвиток особистості. Однак особистість сама обирає ту діяльність, той спосіб життя, які визначають її розвиток. Інакше кажучи, у процесі життя особистості, її соціальної адаптації визначається перехід від режиму споживання, засвоєння культури до режиму оволодіння нею, творення свого способу життя. Через організацію зовнішньої діяльності можна і потрібно організовувати діяльність внутрішню, яка розвиває психічні процеси. Інтеріоризація відбувається шляхом “присвоєння” психікою структур зовнішньої діяльності під час спільно-розподільчої роботи з її саморозвитку, самовизначення.

Педагогіка гуманізму полягає в тому, щоб допомогти дитині знайти точку опори як утвердження достойного способу життя, основою якого будуть честь, совість, правда, доброта, справедливість, доброзичливість та ін. А все це разом інтегруватиметься у пробудженні в дитини почуття соціальної відповідальності за свої вчинки, своє місце в житті.

Взірцем виховання є гуманістична педагогіка В. О. Сухомлинського, для якого будь-яка дитина була людиною, яка потребує постійної уваги і турботи.

Гуманістичний підхід у вихованні передбачає ґрунтовне знання психології учня, особливо підлітка.

У цей віковий період розвитку і становлення особистості відбувається анатоμο-фізіологічна перебудова організму, пов'язана зі статевим дозріванням, і яка викликає специфічні потреби, до яких дорослі повинні бути особливо уважні. У підлітків розвивається мислення поняттями, що дає можливість більш успішно вивчати і засвоювати основи наук.

Центральним моментом життя учня у цьому віці стає спілкування з однолітками. Кожен підліток намагається зайняти бажане для нього місце в колективі, але не завжди цього може досягти.

Л. Виготський відзначає, що у підлітка домінують шизотомічні риси характеру: замкнутість, відлюдність, аутизм, тобто життя в собі, споглядання себе зсередини, розщеплення психіки [3, с. 156]. Але поряд із цим усі відмічають, що підлітковий вік – це період підйому соціального колективного життя, любові і дружби, прагнення до іншої людини, початок серйозної громадської, суспільно корисної роботи.

Характерною на сьогодні залишається оцінка вчителів, які вважають, що дві третини учнів 7-8-х класів викликають складності у вихованні. При цьому відмічають дуже мало позитивних рис, на відміну від позитивних оцінок учнів 5–6-х класів. Педагоги визначають молодшого підлітка як такого, що розвивається переважно в позитивному напрямі, а старшого підлітка – навпаки, як такого, що накопичує здебільшого небажані негативні риси особистості і поведінки.

І чи не тому сучасний період розвитку школи характеризується різким зниженням рівня соціального комфорту для учнів 5–7-х класів. Як засвідчили наші дослідження, це спричинено переважно помітним зменшенням громадської активності у зв'язку з послабленням (а часто і відсутністю) активністю громадських учнівських організацій. Ці фактори відіграють особливу роль у житті молодших підлітків, оскільки в цьому віці рівень взаємин з однолітками у процесі різноманітних видів діяльності визначається розширеними громадськими обов'язками, успіхами у навчанні, а також зростанням індивідуальної самосвідомості. У цей період значно зростає соціальний статус підлітка, помітно розширюється коло його обов'язків перед колективом класу і пов'язаних з ним різних форм спілкування. У цьому віці підліток засвоює моральні норми поведінки, оцінює власну моральність, свою соціальну роль у колективі однолітків. Він прагне здобувати повагу і довіру оточуючих.

Недостатність такого спілкування призводить до соціального дискомфорту, до несприйняття школи як бажаної сфери життєдіяльності. Наші дослідження свідчать, що навіть у навчальних закладах із стійким позитивним іміджем половина п'ятикласників до школи ставиться байдуже, 13 % почувають себе у класі самотньо. У 7-х класах останній показник становить 20,1 %. Ці дані достатньо стійкі протягом останніх 15 років, що актуалізує необхідність упровадження особистісно зорієнтованого та гуманістичного підходів до внутрішньої організації навчально-виховного процесу.

Триває накопичення зовнішніх ознак позитивних змін в інноваційному розвитку навчальних закладів. І тільки тоді будуть суттєві зрушення у

формуванні просоціальної поведінки учнів, розвиненої свідомості і самосвідомості, коли чільне місце посядуть внутрішні інновації, модернізація функцій управління; осмислене й прогнозоване використання інноваційних виховних технологій; створення та методичне забезпечення функціонування шкільних психологічних служб; модифікація змісту, форм і методів соціально-практичної, ціннісно-орієнтаційної та інтелектуально-дозвілєвої діяльності учнів; інтенсифікація підвищення професійної компетентності вчителів.

Методичну роботи у загальноосвітньому навчальному закладі необхідно організовувати за такими напрямками: переорієнтація внутрішнього світу дітей та юнацтва на формування індивідуального досвіду саморозвитку та самореалізації; забезпечення духовно-морального розвитку учнів шляхом включення їх у сферу творчості, оволодіння загальнолюдськими та національними цінностями; перетворення навчально-виховного процесу на соціальний простір самовдосконалення учня; набуття ним досвіду творення світу власного життя; формування позиції, яка характеризується свідомим вибором моделей просоціальної поведінки.

Гуманні відносини – це той “логічний центр” загальної системи педагогічної науки, на основі якого можна конструювати розв’язання проблеми формування особистості, її внутрішнього світу, регуляції поведінки.

Отже, гуманістичне орієнтування ціннісного становлення дитини постає як актуальне завдання педагогічної науки, виховної практики загалом і нашого дослідження зокрема. Попереднє вивчення рівня сформованості громадянських і соціально-культурних цінностей свідчить, що учням притаманні почуття доброти, чуйності, проте гуманістичними переконаннями, почуттями милосердя, терпимості, безкорисливості, взаємоповаги, толерантності, співпереживання володіє лише частина учнів.

Тому перед учителями-практиками загальноосвітніх навчальних закладів стоїть важливе завдання: спільно з батьківською громадськістю, іншими соціальними інститутами у процесі свідомої, творчої, моральної діяльності, яка розгортається під впливом переконання, розвинути, виховати гуманістично спрямовану особистість із стійкою просоціальною поведінкою.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Виховання особистості : [наук. вид.] / Іван Дмитрович Бех – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Божович Л. И. Психология формирования личности : [научн.-практ. пос.] / Лидия Ильинична Божович. – М. : Наука, 1995. – 247 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология : [учеб. пособие] / Лев Семенович Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 479, [1] с.
4. Виховні системи в контексті життєтворчості особистості. Практико-орієнтований збірник / ред. рада: Г. Терпиловська (гол.), І. Єрмаков, Г. Ковганич. – К. : ТОВ “Енергія +”, 2006. – 188 с.
5. Оржеховська В. М. Взаємодія навчального закладу і сім’ї: стратегії, технології, моделі : [практико-орієнтований навч. пос.] / В. М. Оржеховська, В. І. Кириченко, Г. Г. Ковганич. – Х. : Вид-во Точка, 2007. – 192 с.
6. Оржеховська В. М. Превентивна педагогіка : [навч. пос.] / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко. – О. : ТОВ “Інтерпрінт”, 2006. – 284 с.

**Г. О. Корсун,
м. Київ**

СТАНОВЛЕННЯ МЕРЕЖІ ЦЕНТРІВ КАР'ЄРИ В НІМЕЧЧИНІ

У статті розглянуто діяльність Центрів розвитку кар'єри в Німеччині, історія їх становлення та специфіка завдань, які вирішуються ними в умовах Болонської реформи.

Ключові слова: Центр розвитку кар'єри, університетські центри кар'єри.

Впродовж останнього десятиліття в Україні відбуваються значні зміни в сфері загальної середньої та вищої освіти, які зумовлюють необхідність удосконалення традиційних форм і методів виховання та розвитку майбутніх спеціалістів, формування у них готовності до вибору майбутньої професії й побудови реалістичної та дієвої професійної кар'єри.

Оскільки наша держава вже визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи і здійснює сьогодні модернізацію системи освіти в контексті європейських вимог, то видається важливим вивчення досвіду організації профорієнтаційної роботи країн, членів Європейського Союзу. Серед таких країн, досвід яких не був проаналізований та висвітлений у вітчизняній науковій літературі, належить і Німеччина, яка має суттєві теоретичні і практичні здобутки у підготовці шкільної молоді до професійного самовизначення.

На сьогодні в ЄС вища освіта сприймається як базова кваліфікація, яку потрібно оновлювати і підтримувати протягом всього життя. Беручи до уваги, що ринок праці як і освітні системи швидко змінюються і розширюються, молоді люди повинні постійно приймати нові рішення протягом свого трудового життя, швидко реагувати та переключатися з однієї справи на іншу, адаптуватися до нових ситуацій і завжди бути готовим знаходити компроміс між власними бажаннями, можливостями та пріоритетними потребами ринку праці. Далекосяжні зміни та необхідність переорієнтувати себе кілька разів впродовж трудового життя стає загальноприйнятим правилом в світовій практиці побудов кар'єри. У більшості країн ЄС визначальним чинником економічного розвитку є професіоналізм, а контроль за веденням профорієнтаційної діяльності як з учнями шкіл так і з дорослими в усіх професійних сферах належить державним органам влади. Саме тому метою статті є обґрунтування необхідності ведення профорієнтаційної роботи зі студентами та учнями старших класів загальноосвітніх шкіл.

Болонська реформа продовжує акцентувати увагу на орієнтацію навчальних програм ринку праці. Тут головна ідея полягає в забезпеченні спрямованості навчання на працевлаштування. Для цього в програмах практичної підготовки бакалаврів і програмах академічної підготовки магістрів відведено заняття, орієнтовані безпосередньо на оволодіння молоддю знаннями та навичками розвитку кар'єри. Німецький дослідник Д. Люквальд наголошує, що можливість працевлаштування пов'язана зі здатністю людини отримувати і підтримувати відповідний рівень виконання праці; можливістю рухатися самостійно на ринку праці та здатністю реалізувати потенціал з урахуванням знань, навичок і здібностей [2].

Впродовж останнього десятиліття в країнах Європейського Союзу практикується організація в структурі університету студентської служби розвитку кар'єри. В Німеччині перші студентські служби з'явилися ще в кінці 1960-х років. Робота таких служб була зосереджена на встановленні партнерських стосунків між університетами, робочим середовищем та суспільством. Згодом випускники вузів все частіше розглядаються як основний фактор економічного зростання країни, а інноваційні чинники та освіта стали пріоритетними у практичній підготовці майбутнього фахівця. Такі інноваційні центри підготовки молоді до майбутньої праці були створені в німецьких університетах в кінці 80-х років минулого століття. Це були перші кроки становлення сучасних центрів розвитку кар'єри. Згодом інноваційні центри набувають статусу відповідних служб, якою, наприклад, у 1989 році в університеті Кельна була служба "Навчання та світ професій" (Studierende & Arbeitswelt (S&A)). З 1999 року в рамках Болонської реформи служби кар'єри зосереджуються у своїй діяльності на працевлаштування студентів.

Наголосимо, Центри розвитку кар'єри є ланкою, яка об'єднує університети та ринок праці. Також до їх функцій належить контроль за дотриманням вимог щодо підготовки майбутніх спеціалістів в галузі прикладного навчання. Служби відповідають за надання послуг і передачу інформації між студентами, викладачами, адміністрацією та роботодавцями. Завдяки відповідній інформації та системам управління контактами служби кар'єри надають широкий спектр послуг профорієнтаційного характеру. Періодично проводиться оновлення структури та змісту роботи центрів розвитку кар'єри в Німеччині.

На сьогоднішній день центри розвитку кар'єри в Німеччині є джерелом інформації та структурним елементом державної служби, що інтегровані у вищі навчальні заклади. Їх досвід і знання відіграють важливу роль у підвищенні можливості працевлаштування студентів. Саме зміни в рамках Болонського процесу актуалізували значущість центрів кар'єри в становленні сучасного фахівця та сприяли заснуванню їх у німецьких вищих навчальних закладах. Асоціація німецької науки (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft), до обов'язків якої входить забезпечення і сприяння розвитку нових ідей для університетів та науково-дослідних навчальних програм, забезпечує підтримку та встановлення тісних контактів з підприємствами, що є однією з головних функцій центрів кар'єри для вузів. Дані центри є не лише постачальниками послуг для студентів і викладачів, вони є важливими партнерами в стратегічному розвитку університету. Показником успішності діяльності центрів кар'єри є рівень підготовки фахівців та працевлаштування випускників університетів (<http://www.stifterverband.de>).

Університетські центри кар'єри в Німеччині надають різні послуги, що сприяють спрощенню переходу молодих людей від освіти до професії. Пропонуються різні форми підтримки цільових груп, до яких належать студенти, вчені, випускники, викладачі і потенційні роботодавці. Через те, що найбільша увага приділяється першій групі, більшість послуг спрямовані на підвищення зайнятості студентів під час навчання, формування у них готовності до входження в ринок праці та, за потреби, зміни професії в майбутньому. Крім

того, центри сприяють науковій мобільності та обміну студентів на національному і міжнародному рівні. Послуги, що надаються співробітниками центрів охоплюють різні види діяльності, включаючи оцінку проектів, публікацій, доповідей, а також пов'язані з цим відповідні сфери дослідження рівня кваліфікації випускників та пропозиції щодо покращення якості освітніх програм. До обов'язків центрів кар'єри також входить надання інформації (кар'єрні можливості, національні та міжнародні заходи); консультації (планування кар'єри, самоврядування кар'єрою); кар'єрна компетентність (тренінги) та управління партнерством (потенційних роботодавців, кваліфікованих студентів або випускників, національних або міжнародних провідних організацій) [1].

Відповідно до інформації на освітньому порталі німецьких вузів HochschulKompass (www.hochschulkompass.de) на сьогоднішній день в Німеччині існує 357 зареєстрованих вищих навчальних закладів. Їх можна розділити на наступні типи: а) 109 університетів і закладів, які мають програми підготовки докторів наук; б) 193 вищі професійні школи та інші заклади без програм підготовки докторів, в) 55 художніх і музичних шкіл.

У 2008 році Д. Люквальд дослідив діяльність 66 центрів кар'єри в університетах Німеччини першого типу. У дослідженні не розглядалися центри в категоріях вищих навчальних закладів б) і в). Участь в подальшому дослідженні взяли 37 університетів та інститутів, що мають програми підготовки докторів. Робота центрів була оцінена за такими пунктами: теперішня інституційна реалізація, фінансування, кількість персоналу і студентів, цільові групи, відношення до стадії досліджень, інтеграція пропозицій в програму та інституційне співробітництво. Нижче наведені окремі результати цього дослідження, що стосуються структурної і матеріальної організації роботи центрів кар'єри в німецьких вищих навчальних закладах:

- більше 50% німецьких університетів і закладів, які мають програми підготовки докторів, мають центр розвитку кар'єри;
- 60% центрів є частиною центральної структури університету (офіс директора/ректора, центр академічних консультацій, центральна адміністрація);
- річний бюджет та фінансування персоналу центрів надходять в переважно з офісу директора/ректора;
- робота центрів охоплює всі етапи дослідження та навчання, в тому числі робота з випускниками та аспірантами;
- 38% центрів нараховує залікові бали студентам, які користуються їх послугами, а 59% – не нараховує;
- центри кар'єри мають широке коло партнерів, з якими тісно співпрацюють (основними партнерами є регіональні і міжрегіональні підприємства, а також бюро з працевлаштування);
- центрам не вистачає співробітників для роботи з великою кількістю студентів, за яких вони несуть відповідальність [1].

В сучасних умовах діяльність центрів кар'єри в Німеччині процвітає і розширюється. Про це свідчить ряд конференцій і створення центрів на інституціональному рівні. Розгортаються також і такі напрямки досліджень як:

розробка і забезпечення стандартів якості, розвиток кар'єрних профілів і навчальних програм для персоналу центрів розвитку кар'єри, збір кваліфікаційних стандартів для програм навчання бакалаврів та магістрів; застосування новітніх технологій навчання тощо. Через складну і неоднорідну сферу роботи центрів і тривалий процес реформ у вищих навчальних закладах, розширення мережі центрів кар'єри в Німеччині відбувається в кількісному (зростання кількості університетів, які мають відповідні центри) та якісному рівнях (розроблення практичних методик професіоналізації молоді).

Отже, зважаючи на позитивний досвід Німеччини у створенні та функціонуванні мережі центрів розвитку кар'єри, вбачаємо перспективним його вивчення й адаптація до потреб вітчизняного суспільства.

Список використаної літератури

1. J. von Luckwald. Bestandsaufnahme Career Services an deutschen Hochschulen. In: D. Gruhn; S. (Hg.) Jorns: career service papers. Heft 06/08, Gottingen 2008. pp. 23 -27.
2. J. von Luckwald. Career Service work in Germany during the Bologna Process. In: B. Krahulcová, R. Ralbovská, B. Jordánova: University Guidance versus Higher Education. Association of University Guidance Councillors. Institute of Education and Communication. Prag. Tschechien, 2010, pp. 52-56.

О. В. Литовченко,
м. Київ

СПЕЦИФІКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті представлено загальний підхід та приклади реалізації основних напрямів соціально-педагогічної діяльності позашкільних навчальних закладів, зокрема: соціально-педагогічної підтримки дітей соціально незахищених категорій; соціальної профілактики; соціальної реабілітації дітей та молоді з особливими потребами; соціально-педагогічної підтримки обдарованих учнів.

Ключові слова: позашкільний навчальний заклад, соціально-педагогічна діяльність, соціальна профілактика, соціальна реабілітація, соціально-педагогічна підтримка.

У сучасних соціально-педагогічних дослідженнях наголошується на значенні соціально-педагогічної діяльності як такої, що здійснюється з метою оптимізації виховних можливостей соціальних інститутів, активного залучення дітей та молоді до соціально-виховного середовища (Ж. В. Петрочко); серед найбільш актуальних і перспективних напрямів наукових досліджень у галузі соціальної педагогіки розглядаються такі: виховні можливості різних соціальних інституцій у формуванні складових соціальності особистості; особливості соціально-педагогічної роботи з дітьми, молоддю та сім'ями в інститутах соціального виховання тощо (О. В. Безпалько).

У такому контексті необхідно говорити про *позашкільну освіту*, зокрема *позашкільні навчальні заклади*, діяльність яких охоплює вільний час дітей та молоді, заснована на добровільності, особистісно орієнтованому підході до інтересів і здібностей кожного вихованця, є різноспрямованою й поліваріативною (Г. П. Пустовіт) [4].

В Україні діє широка мережа позашкільних навчальних закладів різних типів та форм власності. За даними Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, станом на 1 січня 2012 р. у системі освіти діють 1500 державних та комунальних позашкільних навчальних закладів та 630 дитячо-юнацьких спортивних шкіл; діють 81,6 тис. гуртків і творчих об'єднань художньо-естетичного, науково-технічного, еколого-натуралістичного, туристсько-краєзнавчого та інших напрямів. Значну увагу колективи позашкільних навчальних закладів приділяють роботі з дітьми соціально незахищених категорій, зокрема, серед учнів цих закладів станом на 2011/12 н. р. кількість дітей сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, становила 21,4 тис., дітей із малозабезпечених сімей – 44,4 тис.; позашкільною освітою охоплено 7,2 тис. дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (за даними МОНмолодьспорту України). Таким чином, до навчально-виховної, організаційно-масової діяльності позашкільних навчальних закладів залучаються діти та молодь, які опинилися у складних життєвих обставинах, що зумовлює особливості реалізації напрямів соціально-педагогічної діяльності.

Сутність соціально-педагогічної діяльності у галузі соціальної педагогіки розуміють як різновид професійної діяльності, яка спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб або відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини (І. Д. Зверєва). Залежно від того, хто виступає суб'єктом соціально-педагогічної діяльності (держава загалом, організація, конкретний спеціаліст), розглядають макрорівень, мезорівень, мікрорівень соціально-педагогічної діяльності (І. Д. Зверєва [2], Ж. В. Петрович [3] та інші).

У контексті аналізу соціально-педагогічного потенціалу позашкільних навчальних закладів актуальними є визначені у соціально-педагогічних дослідженнях (О. В. Безпалько, І. Д. Зверєва та інші) *напрями соціально-педагогічної діяльності*, зокрема такі: соціальна профілактика, соціальна реабілітація, соціально-культурна анімація, соціальне обслуговування та інші [1, с. 26–27], реалізація яких у позашкільному навчальному закладі має суттєву специфіку. У межах дослідження розглядаємо такі основні напрями соціально-педагогічної діяльності позашкільних навчальних закладів (на рівні закладу):

- соціально-педагогічна підтримка дітей соціально незахищених категорій;
- соціальна профілактика відхилень у соціальному розвитку і поведінці учнів;
- соціальна реабілітація дітей та молоді з особливими потребами;
- соціально-педагогічна підтримка обдарованих учнів у позашкільному навчальному закладі.

У межах дослідження, зокрема аналізу специфіки кожного з напрямів соціально-педагогічної діяльності, нами визначено різні моделі та численні приклади з педагогічної практики.

Наприклад, одним із варіантів вирішення задач *соціально-педагогічної підтримки дітей соціально незахищених категорій* є залучення вихованців до занять у позашкільному закладі. Зокрема, серед вихованців Донецького

обласного центру туризму і краєзнавства учнівської молоді майже 50% вихованців становлять учні шкіл-інтернатів (шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування) м. Донецька та Донецької області (загалом у 87 гуртках Центру (зокрема, два гуртки для дітей з обмеженими можливостями) займаються 1150 вихованців). Діти залучаються до участі у всеукраїнських, обласних заходах, походах, змаганнях; створюються умови для змістовного відпочинку і оздоровлення вихованців шкіл-інтернатів у профільному пересувному наметовому комплексі ім. М. М. Туркевича; туристсько-оздоровчих базах „Морська” і „Лісова”.

Щодо другого напрямку, варто говорити про вагомі історичні традиції і сучасні досягнення позашкільних закладів з вирішення задач *соціальної профілактики девіацій у молодіжному середовищі*. На сучасному етапі позашкільна освіта відіграє важливу роль у цьому контексті, наприклад, значна увага педагогів і психологів приділяється профілактиці актуальних видів аддикцій молоді (інтернет-залежність, залежність від комп'ютерних ігор тощо). Співробітники центру розвитку позашкільної освіти Київського Палацу дітей та юнацтва організовують і проводять різноманітні заходи для гуртківців Палацу та учнів міста, зокрема:

- молодіжний психологічний форум “Мій вибір – моє життя. Життя в мережі Інтернет”, присвячений темі психології інтернет-залежності (2011 р.);
- засідання молодіжного прес-клубу агентства “Юн-прес” на тему “Діти в соціальних мережах” (2012 р.) та ін.

Законом України „Про позашкільну освіту” серед напрямів позашкільної освіти визначено *соціально-реабілітаційний*. Отже, важливим завданням є реалізація соціально-педагогічних задач у процесі освітньої діяльності гуртків (творчих об'єднань) соціально-реабілітаційного напрямку позашкільної освіти (створення і реалізація в закладі відповідних навчальних програм, проєктів тощо). Як приклад, маємо розглядати досвід організації роботи з дітьми з психофізичними порушеннями Дитячого оздоровчо-екологічного центру Оболонського району м. Києва, у якому створено і апробовано комплексну навчальну програму „Шляхи соціалізації дітей та молоді з особливими потребами” (координатор програми А. С. Герасимова, директор Дитячого оздоровчо-екологічного центру Оболонського району м. Києва.) Відповідну програму розраховано на учнів з інвалідністю, які потребують соціально-реабілітаційної допомоги; передбачено інтеграцію учнівської молоді з особливими потребами у звичайні гуртки позашкільного закладу.

Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей та молоді як напрям соціально-педагогічної діяльності позашкільних навчальних закладів має загальні характеристики, властиві організації роботи з такими категоріями дітей, а також певну специфіку, зумовлену можливостями позашкільної освіти.

Одним із важливих принципів соціально-педагогічної підтримки у такому контексті визнається принцип створення сприятливих соціально-психологічних умов для розвитку і реалізації творчого потенціалу обдарованої особистості (за В. В. Рибалка). Відповідні умови створюються завдяки специфічним організаційно-педагогічним характеристикам позашкільних навчальних

закладів, у яких відповідно до Закону України „Про позашкільну освіту” діють творчі об’єднання одинадцяти напрямів. Можливості для творчої самореалізації дітей зумовлені і значною кількістю масових заходів різного рівня (фестивалі, конкурси тощо), беручи участь у яких дитина чи молода людина може проявити свої здібності, досягти успіху і визнання, здобути життєвого досвіду, а також позбавитися певних проблем (психологічних „бар’єрів” тощо).

Функції пошуку й підтримки інтелектуально обдарованих, здібних до наукової діяльності учнів, студентів виконує Мала академія наук України, інші позашкільні навчальні заклади. Особливо актуальною на сучасному етапі є позашкільна освіта як сфера самореалізації соціально обдарованих підлітків і юнаків, які залучаються до соціально значущих проектів, акцій і програм, всеукраїнських і міжнародних заходів тощо.

Отже, на основі теоретичного дослідження та аналізу педагогічної практики маємо підстави говорити про позашкільні навчальні заклади як соціально-педагогічний феномен у історичному контексті і на сучасному етапі. Відповідні аспекти є актуальною проблемою дослідження у галузі соціально-педагогічної науки.

Список використаної літератури

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія / О. В. Безпалько. – К. : Наук. світ, 2006. – 363 с. – Бібліогр.: с. 318–361.
2. Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика : монографія / І. Д. Зверева. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 393 с.
3. Петрович Ж. В. Дитина в складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав : монографія / Ж. В. Петрович. – Рівне : Видавець О. Зень, 2010. – 368 с.
4. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання: теоретико-дидактичний аспект : монографія / Г. П. Пустовіт. – Миколаїв : Видавництво МДУ ім. В.О. Сухомлинського, 2010. – Кн. 1. – 379 с.

А. В. Лякішева,
м. Київ

ОПТИМІЗАЦІЯ РОБОТИ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ З ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ СОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

У статті на основі узагальнення результатів констатувального етапу експерименту визначено соціально-педагогічні умови оптимізації формування у студентів соціальної поведінки.

Ключові слова: соціально-педагогічні умови, соціальної поведінки.

Соціальна поведінка – це система соціально зумовлених дій, через посередництво яких особистість або соціальна група залучається до участі в суспільних відносинах, взаємодіє із соціальним середовищем; вона охоплює дії людини стосовно суспільства, інших людей та предметного світу.

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що більшість студентів характеризується недостатньою сформованістю соціальної поведінки, що спричинено домінуванням суб’єкт-об’єктних відносин між учасниками

педагогічного процесу, які негативно позначаються на оволодінні студентами соціальними цінностями як регуляторами соціальної поведінки. Відсутність цілеспрямованої роботи з формування у студентів досліджуваних властивостей призводить до фрагментації їхніх знань, ціннісних орієнтацій, умінь щодо нормативної міжособистісної поведінки. Ситуативне і несистематичне залучення студентів до соціально значущої діяльності утруднює формування у них соціальної активності, гальмує розвиток умінь конструктивної соціальної взаємодії.

На подолання цих недоліків спрямовувалися розроблені нами соціально-педагогічні умови:

- гуманізація міжособистісних відносин на різних рівнях (студент – студент, студент – група, студент – викладач, викладач – студентська група);
- цілеспрямоване залучення студентів до оволодіння знаннями щодо соціальної поведінки, її норм, способів прояву, конструктивних моделей міжособистісної взаємодії;
- сприяння згуртованості студентської групи за допомогою організації міжособистісного спілкування і спільної діяльності для формування у студентів єдності цілей, ціннісних орієнтацій, соціальних настановлень у сфері соціальної поведінки та групової взаємодії.

Важливість звернення до першої соціально-педагогічної умови ми вбачали в тому, що гуманістичні концепції розглядають людину як автора власного життя, який несе відповідальність за відносини із зовнішнім світом і за вибір розвитку внутрішнього світу. Створюючи себе, постаючи головним творцем своєї особистості, людина використовує й навколишнє середовище, і власні внутрішні джерела як обов'язкові умови свого становлення. Тобто, заперечується домінуючий вплив середовища на розвиток людини, визнається рівна роль і значущість соціокультурних і генетично заданих факторів особистісного розвитку.

Гуманістичний світогляд ґрунтується на довірі до самоактуалізації особистості, заперечує наявність у людині первісно негативного, руйнуючого, асоціального. Визнається думка про те, що початковий особистісний потенціал спрямований виключно на здоровий, повноцінний і конструктивний розвиток, тому треба надати їй право самостійно вибирати свій індивідуальний шлях саморозвитку і створювати умови, які сприяли б цьому [2, с. 89].

У нашій роботі гуманізація передбачала усунення факторів, які спричиняють прояви міжособистісних конфліктів, зумовлюють негативне самопочуття студентів, й утвердження демократичних принципів взаємодії. Адже неспроможність студентів набути рис, необхідних для успішної взаємодії, всупереч внутрішнім бар'єрам та егоцентричним тенденціям, не лише зумовлює, а й посилює конфлікт між соціумом та особистістю. Як наслідок, посилюється ймовірність виникнення конфлікту між суспільними вимогами, потребами й особистісними цінностями молодої людини, що негативно позначається на її поведінці, зумовлює вибір негативних її типів.

Гуманізації відносин на різних рівнях сприяла відмова від заборонно-каральної тактики, заміною її цілеспрямованим створенням ситуацій, в яких студенти мали змогу робити власний вибір, культивуванням таких відносин, які забезпечували врахування, з одного боку, потреб, інтересів, схильностей

студентів, а з іншого – наповнювалися змістом, в якому зацікавлене суспільство. Це сприяло формуванню у студентів єдності знань, переживань і поведінки. Адже “ефективність певного виховного впливу слід оцінювати за рівнем узагальнення й інтеграції у вихованців єдності пізнавального, емоційного та поведінкового компонентів, які характеризують фундаментальні якості їхньої особистості” [1, с. 3].

На реалізацію другої умови спрямовувалася розроблена нами програма спецкурсу “Соціальна поведінка: групова взаємодія”, мета якого полягала в ознайомленні студентів із сутністю соціальної поведінки і групової взаємодії, формуванні в них уявлень про механізми регуляції соціальної поведінки, поглибленні знань щодо особливостей міжособистісної взаємодії, ознайомленні з основними ознаками конфлікту та способами його конструктивного вирішення.

Виходячи з цієї мети, визначили завдання спецкурсу, які спрямовувалися на:

1. Розкриття теоретичних підходів до визначення сутності соціальної поведінки.
2. Ознайомлення студентів із механізмами детермінації та саморегуляції соціальної поведінки.
3. Формування уявлень про сутність конфлікту і способи його конструктивного вирішення.
4. Ознайомлення студентів із специфікою життєдіяльності індивіда в групі.
5. Сприяння поєднанню теоретичних знань і практичних умінь студентів щодо соціальної поведінки та групової взаємодії.

Робота над змістом кожної теми передбачала не тільки ознайомлення студентів із теоретичними аспектами запропонованої проблеми, а й формування в них певних ціннісних ставлень і переконань, що підвищувало практичну орієнтацію спецкурсу.

Третя соціально-педагогічна умова орієнтувалася на сприяння згуртованості студентської групи за допомогою соціально-психологічного активного навчання міжособистісного спілкування і спільної діяльності для формування у студентів єдності цілей, ціннісних орієнтацій, соціальних настановлень у сфері соціальної поведінки та групової взаємодії.

Активне соціально-психологічне навчання використовувалося нами як ефективний засіб зміни свідомості особистості, який реалізовувався шляхом проходження чотирьох етапів:

- 1) діагностики і створення у студентів настановлення на розвиток;
- 2) формування теоретичних знань щодо сутності соціальної поведінки, моделей її прояву, особливостей внутрішньогрупової взаємодії та її впливу на оволодіння студентами необхідними соціальними якостями;
- 3) усвідомлення особливостей індивідуального прояву соціальної поведінки та міжособистісних відносин;
- 4) зміна ставлення до взаємодії з іншими людьми, самим собою, до ситуацій оволодіння стратегіями соціальної поведінки.

Ефективному вирішенню поставлених завдань сприяло використання різних методів активного соціально-психологічного впливу на студентів: метод психологічного впливу; психолого-педагогічний практикум; метод дискусії; метод управління міжособистісною взаємодією або соціально-психологічний тренінг.

За словами К. Корольової, психологічний тренінг використовують „для розвитку навичок самопізнання, рефлексії, зміни ставлення до себе та інших, вироблення навичок саморегуляції, розвитку емоційної гнучкості, поліпшення соціальної адаптації учасників, поглиблення досвіду інтерпретації поведінки інших людей” [3, с. 76].

Отже, звернення до такої форми роботи, як тренінг зумовлювалося тим, що за своєю сутністю він давав змогу студентам оволодіти навичками самовивчення, саморегуляції думок, реакцій та емоцій, активізував позитивне мислення, сприяв усвідомленню своїх нових можливостей.

Організуючи роботу за розробленою нами програмою, виходили з того, що тренінгова група є певною моделлю реального життя, де учасники вступають у взаємини, проявляють свої почуття, навчаються розуміти й адекватно реагувати на емоційні та поведінкові прояви інших. Відбувалася корекція наявних у студентів проблем завдяки міжособистісній взаємодії, груповій динаміці.

Базовими методами тренінгу обрали групову дискусію, ігрові методики, вправи в різних модифікаціях і поєднаннях. Загальна мета тренінгу збільшилася шляхом вирішення сукупності завдань:

- забезпечення оволодіння студентами сукупності знань;
- формування в учасників умінь і навичок у сфері соціальної поведінки і групової взаємодії;
- коригування, формування й удосконалення настановлень, необхідних для дотримання норм соціальної поведінки;
- коригування і вдосконалення системи ціннісних ставлень студентів;
- удосконалення здатності до адекватного пізнання самого себе та інших людей як суб'єктів соціальної поведінки.

Розроблені та обґрунтовані нами соціально-педагогічні умови формування у студентів соціальної поведінки в процесі групової взаємодії було апробовано в процесі формувального етапу експерименту.

Список використаної літератури

1. Бех І. 100 ключів виховного успіху : [наук.-метод. посібник] / Іван Бех // Шкільний світ. – 2009. – № 21–23. – 152 с.
2. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.
3. Корольова К. Психологічний тренінг як засіб особистісного зростання / Каріна Корольова // Соціальна психологія. – 2008. – № 3. – С. 76–83.

О. І. Остапенко,
м. Київ

ВИХОВАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлюються аспекти виховання фізичної культури учнів початкових класів у процесі позакласної роботи загальноосвітньої школи.

Ключові слова: *фізична культура, позакласна робота.*

Сучасна теорія та методика фізичного виховання школярів, основні положення якої представлені у працях В. Г. Ареф'єва, О. Ф. Артюшенко, Л. В. Волкова, М. Д. Зубалія, О. Д. Дубогай, Б. М. Шияна та інших, свідчить, що ця проблема досліджувалася із загальних позицій ученими за такими напрямками: фізіологічні механізми підвищення рухової активності молоді (О. Ф. Артюшенко); рухова активність людини (В. К. Бальсевич), мотиваційні основи спортивної діяльності (В. К. Вілюнас), формування індивідуальних рухових здібностей (С. Н. Бубка), формування ціннісного ставлення до фізкультурної діяльності (О. Д. Дубогай), стимулювання активності до фізкультурної діяльності (М. Д. Зубалій, Т. М. Ройко), фізична культура і формування здорового способу життя (Г. І. Власюк), виховання інтересу до фізичної культури (Б. Ф. Ведмеденко); стимулювання активності до фізкультурної діяльності (Т. С. Плачинда) та ін.

Аналіз виконаних досліджень з названих вище напрямів засвідчує, що в них не вирішується достатньою мірою проблема підвищення активності учнів 1–4-х класів до занять фізичною культурою в процесі позакласної роботи. Проте останніми роками значна частина вчених і фахівців цієї галузі (В. Г. Ареф'єв, В. К. Бальсевич, М. Д. Зубалій, С. О. Сичов, М. О. Солопчук, А. Л. Турчак, П. І. Щербак та інші) почали розглядати фізичну культуру як ціннісну систему особистості. Зокрема, вони підкреслюють, що фізична культура є органічною частиною гуманітарної освіти, яка, своєю чергою, виступає важливим інтегративним компонентом, що надає професійним знанням і умінням “людську значущість”.

В експериментальній школі згідно з планами позакласної роботи загальноосвітньої школи 1–4-х класів протягом навчального року проводились змагання у вигляді матчевих зустрічей. Вони охоплювали: мету, місце проведення заходу, кількість учасників змагань, положення про змагання, в якому передбачалося урочисте відкриття свята, проведення різноманітних спортивних конкурсів, спрямованих на формування у молодших школярів свідомого ставлення до зміцнення свого здоров'я. У зв'язку з тим, що у конкурсах “Ранкова гімнастика” і “Фізкультхвилинка” брали участь під керівництвом учителів усі учні початкових класів, для них, було підібрано прості й загальнодоступні фізичні вправи.

Для виконання конкурсних завдань підвищеної складності, наприклад, “Рухових тестів”, “Спортивної вікторини”, залучалися учні з вищим рівнем підготовленості, які проявили позитивно-активне ставлення до масових змагань та володіли необхідним досвідом участі в цих заходах. Менш активні школярі, в яких був невеликий попередній досвід участі у спортивно-оздоровчих заходах, недостатні здібності до цього виду рухової діяльності й сформоване свідоме ставлення до свого здоров'я, брали участь у конкурсах і естафетах з полегшеними завданнями – “Зустрічна естафета”, “Естафета з м'ячем” тощо.

Важливим формою експериментальної методики підвищення активності учнів початкових класів до занять фізичною культурою була гра-змагання “Шляхами козацької слави своїх земляків”. Її суть полягала в подоланні учнями певної кількості кілометрів уздовж маршрутів козацьких походів, а саме: у 1-му

класі учні долали кілометри від “Вишнівця до Запоріжжя”. Це шлях нашого земляка чернігівчанина Байди Вишневецького – засновника Запорозької Січі; у 2-му – учні крокували шляхами битв козаків із турками під проводом Северина Наливайка, вихідця з теренів Тернопільської області, за маршрутом “Гусятин – Біла Церква”, у 3 і 4-му класах – дорогою війни запорозьких козаків із турками на чолі з прославленим гетьманом Петром Сагайдачним за маршрутом “Запоріжжя – Крим (Кафа)”.

У кожному класі на карті України позначено всі маршрути і їхню умовну довжину в кілометрах, які, своєю чергою, для зручності підведення підсумків поділяли на етапи для кожного навчального семестра. Стартували класи щорічно в День фізичної культури і спорту України – свята всіх, хто розуміє, що здоров’я людини всьому голова і що здорові люди – це здорова держава. Фінішували учасники гри-змагання в День незалежності України. Під час підведення підсумків наголошувалося, що козацька доба є символом волі, свободи, сміливості, витривалості, гордості.

Щоденно тренуючись, тобто долаючи умовні кілометри шляхами козацької слави, учням експериментальних класів доводилось добре працювати над фізичним самовдосконаленням, щоб, по-перше, добитися високого особистісного “місцеперебування” на маршруті, яке досягалося за рахунок покращення рівня фізичної підготовленості, а по-друге, тим самим набрати якомога більше додаткових балів для перемоги свого класу серед паралельних класів на фініші. З цією метою школярам – учасникам гри - змагання було запропоновано добовий руховий режим, розрахований на 3–4 - годинну рухову активність, де певна тривалість занять дорівнює одному умовному кілометру.

При підборі фізичних вправ для домашніх завдань і їх перевірки використовувались різноманітні методи і засоби, які сприяли забезпеченню взаємозв’язку навчального матеріалу із самостійними завданнями і врахуванню рівнів фізичної підготовленості учнів. При цьому всі засоби, що рекомендовались для занять, підбиралися, зважаючи на функціональний стан і рухову підготовленість кожного учня. Це забезпечувало випереджальний розвиток фізичних якостей для засвоєння запланованого навчального матеріалу з фізичної культури. Перспективне планування сприяло регулярному повторенню і закріпленню попередньо вивченого матеріалу, вдосконаленню рухових умінь і навичок, планомірному підвищенню фізичної підготовленості учнів відповідно до рівня їхнього фізичного стану та рухового потенціалу.

Досвід стимулювання учнів молодших школярів займатися фізичними вправами в домашніх умовах переконав, що така система самоконтролю і самооцінювання дає можливість ефективно впливати на свідоме ставлення школярів до зміцнення свого здоров’я, а ступінь її впливу оцінювався через 4–6 тижнів. У вигляді графіка сумарна оцінка проводилася по днях. І така система оцінювання давала кожному учневі змогу не тільки оцінити ступінь своїх зусиль, але й позмагатися як із самим собою, так і з членами родини, однокласниками, друзями тощо. Проведене дослідження переконує в тому, що саме ігровий метод організації рухової активності молодших школярів, його аналіз і контроль через уведення “Щоденника фізичного самовдосконалення” дає можливість спонукати

учнів початкових класів до активної праці над самовдосконаленням і тим самим привчати їх до ведення здорового способу життя. Разом із тим кожна родина має систематичну, чітку й об'єктивну інформацію про результати і рівень фізичного розвитку дітей і може брати в цьому процесі активну участь.

Насамкінець зауважимо, що система позаурочних самостійних занять фізкультурно-оздоровчого і спортивного характеру розглядалася нами як логічне продовження уроків фізичної культури. У зв'язку з цим ускладнювалась робота вчителя фізичної культури на уроках, головною метою якого було організувати навчальний процес так, щоб учні навчилися самостійно виконувати різноманітні фізичні вправи, проводити рухливі ігри, контролювати свій стан, уміли використовувати отримані на уроках знання, сформовані уміння і навички в самостійній практичній діяльності в сім'ї та за місцем проживання. Практика підтвердила, що виконання домашніх завдань у формі ігор-змагань активізує рухову активність школярів, підвищує розумову працездатність, допомагає заповнити вільний час руховою активністю, що сприяє фізичному розвитку та фізичній підготовленості учнів.

Таким чином, використання в експериментальній роботі сучасних форм, методів і прийомів фізичного виховання учнів 1–4-х класів на уроках у процесі позакласної фізкультурно-масової роботи активізувало в них потребу в рухових діях, забезпечувало активну участь у фізкультурно-оздоровчих заходах, що проводилися в школі й за місцем проживання. Сприяли позитивному впливу на розвиток в учнів початкових класів інтересу до занять фізичними вправами в режимі дня оздоровчий біг, “Старти здоров'я”, додання кілометрів “Шляхами козацької слави своїх земляків”, народні рухливі та спортивні ігри.

Активне ставлення молодших школярів до цих видів занять характеризувало їх чітко визначеним бажанням досягти певних спортивних результатів, покращити свій фізичний розвиток, скласти програмні нормативи, вивчити тактику спортивних противників у народних рухливих та спортивних іграх. Ці перспективи й глибоке усвідомлення учнями того, що досягти успіхів без напруженої праці навіть у масовому спорті неможливо, налаштовували їх на подолання труднощів, сприяли залученню їх до регулярних занять фізичними вправами й іграми в школі, за місцем проживання та в сім'ї.

Список використаної літератури

1. Ареф'єв В. Г. Фізичне виховання в школі: навч. посібник / В. Г. Ареф'єв, В. В. Столітенко. – К.: ІЗМН, 1997. – 152 с.
2. Артющенко О. Ф. Виховання інтересу до фізичної культури у юнаків 15–17 років з урахуванням функціональних відмінностей / О. Ф. Артющенко // Фізичне виховання дітей і молоді: респ. міжвід. зб. Вип. 13. – К., 1990. – С. 9–13.
3. Бальсевич В. К. Физическая культура для всех и каждого / В. К. Бальсевич. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 202 с.
4. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
5. Ведмеденко Б. Ф. Теоретичні основи і практика виховання молоді засобами фізичної культури / Б. Ф. Ведмеденко. – К., 1993. – 151 с.
6. Власюк Г. І. Виховання у старшокласниць прагнення до здорового способу життя: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Г. І. Власюк. – К., 1995. – 167 с.

7. Дубогай А. Д. Психолого-педагогические основы формирования здорового образа жизни : дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01. / А. Д. Дубогай. – К., 1991. – 374 с.
8. Зубалій М. Д. Українські народні традиції фізичного виховання молоді / М. Д. Зубалій, Т. М. Ройко // Традиції української етнопедагогіки і їх використання в навчально-виховній роботі в школі. – К. : Либідь, 1993. – С. 33–35.
9. Державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України [за ред. М. Д. Зубалія]. – 2-е вид., перероб. і доп. – К., 1995. – 36 с.
10. Козленко М. П. Фізичну культуру в побут школярів / М. П. Козленко. – К. : Рад. школа, 1979. – 95 с.

М. В. Петренко,
м. Київ

ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРОФЕСІЙНИХ ІДЕАЛІВ У ПРОЦЕСІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЛІЦЕЯХ (за результатами експерименту)

У статті висвітлюються аспекти формування у старшокласників професійних ідеалів у процесі технологічної підготовки у ліцях, які встановлено за результатами проведеного експерименту.

Ключові слова: професійні ідеали, технологічна підготовка.

Аналіз результатів експериментальної роботи щодо формування професійних ідеалів у старшокласників здійснювався нами з огляду на основне завдання контрольного етапу дослідження – визначити та проаналізувати якісні й кількісні зміни у формуванні професійних ідеалів в учнів старшого шкільного віку у процесі технологічної підготовки під впливом запроваджених педагогічних засобів, форм і методів у практику.

Зазначимо, що ключовим підґрунтям, на нашу думку, для сформованості професійного ідеалу є визначеність учнів старшої школи в майбутній професійній діяльності. Як свідчать одержані результати, майже всі учні експериментальної групи (ЕГ) ліцеїв (97,96 %) визначилися з майбутньою професійною діяльністю на період закінчення навчального закладу і лише 2,02 % учнів – не визначилося. Тобто, за два роки формувального експерименту зросла на +34,7 % кількість ліцеїстів які обрали для себе майбутню професію. Такі результати свідчать, що під час формувального експерименту ми досягли поставленої мети конкретизації однієї професії у процесі профорієнтаційної роботи. З'ясовано, що визначеність учнів старшого шкільного віку з технологічним напрямом підготовки не свідчить про визначеність із майбутньою професією. Такий крок (продовження навчання в ліцеї) є лише початковим, і потребує подальшого осмислення й чіткіших відповідей щодо професійної діяльності. Відповідно, результати контрольної групи (КГ) є трохи гіршими: визначилося 86,88 % учнів. Юнаки і дівчата КГ у процесі традиційної профорієнтаційної роботи прийняли рішення, що їхня майбутня професійна діяльність буде безпосередньо пов'язана з професіями технологічного напрямку і що вони продовжать навчання у вищих технічних навчальних закладах, але щодо конкретизації майбутнього вибору певний відсоток учнів (13,12 %) губиться серед великого різноманіття наявного на сьогодні світу професій. Відповідно і

різниця динаміки між КГ і ЕГ становить 9,09 %, на користь останнього, що підтверджує високу ефективність розробленої моделі поетапного формування професійних ідеалів у процесі технологічної підготовки.

Продовжимо порівняння результатів дослідження розвитку показників пізнавально-рефлексивного компонента СПІ (структура професійного ідеалу) в контрольній та експериментальній групах. Найбільш дієвішою виявилася розроблена методика для формування у ліцеїстів ЕГ таких позначів, як система знань про зміст професійного ідеалу та самовдосконалення. Середнє значення зростання кількості учнів цієї групи становило 23,13 % осіб, що на 16,64 % перевищило кількість таких учнів у КГ, результат сформованості відповідного рівня самовдосконалення різниться між КГ та ЕГ на 18,01% на користь останнього. Важливо відзначити також зменшення кількості ліцеїстів (-36,74 %) ЕГ з низьким рівнем самовдосконалення, які, залучившись до активної предметно-практичної діяльності професійної спрямованості, почали самовдосконалювати свої професійні задатки. Про ефективність традиційної профконсультаційної діяльності свідчить кількість учнів із середнім рівнем сформованості самооцінки (в ЕГ – 8,27 %, у КГ – 4,39 %). Кількісна різниця цього показника незначна, головна відмінність у тому, що в ЕГ ми зосереджували свою увагу на формуванні в учнів умінь оцінювати адекватно не лише свої задатки, а й професійні якості людей, які певною мірою є зразком для досягнення рівня професіонала в обраній трудовій сфері діяльності.

Отже, отримані результати дослідження рівня сформованості пізнавально-рефлексивного компонента СПІ свідчать про неоднорідність розвитку показників цього компонента у контрольній групі, де результати є дещо гіршими і щодо таких показників, як знання про зміст професійного ідеалу і самовдосконалення, різняться майже втричі на користь ЕГ. В ЕГ учні не лише мають уявлення та знання про поняття “професійний ідеал”, а й адекватно усвідомлюють характеристику власних індивідуальних особливостей, якісну визначеність розвитку своїх реальних і потенційних здібностей, цілеспрямовані на самоформування у собі тих професійних якостей, які необхідні для успішного виконання майбутньої трудової діяльності. Це зумовлює потребу впровадження розроблених педагогічних засобів у навчально-виховний процес технологічного напрямку профільного навчання з метою формування професійних ідеалів у старшокласників.

Специфікою динаміки сформованості в ліцеїстів мотиваційно-цільового компонента СПІ є те, що впродовж двох років технологічної підготовки з упровадженими експериментальними факторами кількість учнів, віднесених нами до групи з низьким рівнем, значно зменшилася за такими показниками – професійні наміри (-32,66 %) та професійні домагання (-36,73 %). Відповідно, середнє значення цих показників – 21,77 та 24,49 %. Найменше середнє значення 4,63 % ми можемо фіксувати щодо показника “професійні домагання” у КГ, де спостерігається найменший приріст в усіх трьох рівнях: високий +2,78 %, середній +4,17 %, низький – 6,95 %, отриманий нами під час проведення передформувального зрізу.

Отже, загальна картина отриманих результатів щодо розвитку показників мотиваційно-цільового компонента свідчить про збільшення кількості учнів із достатнім рівнем означеної готовності в експериментальній групі порівняно з

контрольною. Це підтверджує доцільність запровадження розробленої нами моделі підготовки старшокласників до успішного професійного майбутнього на підґрунті сформованого професійного ідеалу. І, найголовніше, модель дуже ефективно впливає на формування відповідного рівня професійних домагань, що на нашу думку, є одним з аспектів, який потрібно доопрацювати у традиційній профорієнтаційній діяльності, спираючись на отримані результати.

Завершимо аналіз констатувальних підсумків висвітленням стану сформованості в учнів контрольної та експериментальної груп процесуально-результативного компоненту СП, показниками якого є активна предметно-практична діяльність професійної спрямованості, самоповага старшокласника у професійній діяльності та професійно важливі якості (технічне мислення).

Висновки, до яких ми дійшли під час аналізу сформованості показників практично-результативного компоненту СП в експериментальній та контрольній групах, підтверджуються також і під час аналізу порівняльної характеристики розвитку цього компонента в учасників експерименту загалом. Ми відстежили зменшення кількості учнів із низьким рівнем сформованості усіх трьох показників ЕГ: активна предметно-практична діяльність професійної спрямованості –22,42, самоповага старшокласника у професійній діяльності –34,69, професійно важливі якості –16,34. Зазначені показники вдвічі менші у КГ. Найефективніше впроваджені експериментальні фактори проявилися у формуванні самоповаги ліцеїстів у професійній діяльності, де середнє значення становить 23,13 %. Загалом, одержані результати формування показників зазначеного компонента в ЕГ суттєво відрізняються від результатів приросту таких же показників в учнів старшого шкільного віку КГ.

Останнім пунктом аналізу підсумків дослідження є узагальнена характеристика рівнів сформованості компонентів структури професійного ідеалу в процесі технологічної підготовки в ліцеях. Ми розподілили всіх учасників формувального експерименту на групи з високим, середнім та низьким рівнем сформованості професійного ідеалу, що дало нам можливість на завершальному етапі роботи схарактеризувати динаміку сформованості цього особистісного новоутворення в учнів старшого шкільного віку в експериментальній і контрольній групах до та після формувального експерименту.

Отже, результати формувального експерименту засвідчили суттєві зміни за усіма критеріями. Наприкінці експерименту динаміка числових значень показників сформованості СП в учнів ліцеїв становила:

- із високим рівнем сформованості СП у ЕГ – +12,24 %, із середнім – +16,33 %;
- із високим рівнем сформованості СП у КГ – +4,17 %, із середнім – +5,55 %;
- із низьким рівнем сформованості професійних ідеалів у ЕГ – –28,57 %, а в КГ – –18,85 %.
- різниця динаміки між експериментальною та контрольною групами становить: високий рівень – 8,07 %, середній – 10,78 % та низький – 18,85 %.

Таким чином, можна зробити висновок, що позитивні результати експериментальної роботи щодо формування професійних ідеалів старшокласників, якісні та кількісні зміни сформованості досліджуваного поняття

у старшокласників під впливом запроваджених – розроблених нами педагогічних засобів, форм і методів свідчать про їхню беззаперечну ефективність.

Список використаної літератури

1. Назарчук А. А. Педагогічні умови формування у старшокласників готовності до вибору професій офіцера-прикордонника : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Назарчук Адам Адамович ; Ін-т пробл. виховання НАПН України. – К., 2009. – 230 с.
2. Шабдінов М. Л. Формування професійного самовизначення старшокласників у процесі технологічної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Шабдінов Марлен Лімдарович ; Ін-т пробл. виховання НАПН України. – К., 2010. – 307 с.

Т. С. Попова,
м. Київ

**ПІДГОТОВКА СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО
САМОВИЗНАЧЕННЯ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙ, ПОВ'ЯЗАНИХ З
WEB-ТЕХНОЛОГІЯМИ**

Розкрито роль професійної інформації у професійному самовизначенні учнів старших класів у сфері професій, пов'язаних з WEB-технологіями

Ключові слова: професійне самовизначення, WEB-технології, професійна інформація, WEB-майстер.

В умовах динамічного розвитку ринку праці, стрімкої зміни існуючих професій і появи нових видів професійної діяльності особливо гостро постають питання професійного самовизначення старшокласників. Ці зміни вимагають від майбутніх фахівців мобільності, конкурентоздатності, ініціативності та вміння відповідати вимогам сучасного інформаційного суспільства.

Одним із найбільш перспективних напрямків професійної діяльності є професії сфери WEB-технологій. Нові Інтернет-технології докорінно змінили життя суспільства, висунувши на передній план інформаційну діяльність, тобто діяльність, пов'язану з виробництвом, споживанням, трансляцією і збереженням інформації в всесвітній мережі.

Щодо майбутнього – професії, пов'язані з WEB-технологіями, є досить затребуваними та перспективними, оскільки з року в рік попит на спеціалістів цієї сфери зростає, так як і збільшуються потреби суспільства в інформації, ростуть і можливості цю інформацію отримувати. WEB-фахівець може працювати як в будь-якій фірмі, так і займатися приватною діяльністю, приймаючи замовлення на розробку, дизайн або просування WEB-сайтів. Таким чином, не випадково професії сфери WEB-технологій називають “професіями ХХІ століття”. Проте, більшість учнів, стоячи перед вибором свого професійного шляху, ознайомившись з рейтингом престижних професій, не мають навіть уявлення про вимоги, які висуває їх професія до здоров'я, знань, навичок і здібностей людини. І допомогти старшокласникам у вирішенні цього серйозного питання може школа, а точніше професійна орієнтація, яка проводиться в школі. Тому завдання вчителя, зокрема вчителя інформатики, полягає не тільки в тому, що б навчити дітей основам дисципліни, але й професійно орієнтувати учнів, що

б ті з них, хто має здібності до предмета, зорієнтувалися на нього, поглибили свої знання з предмета, і вибрали відповідний навчальний заклад за даним профілем.

Досвід підготовки школярів до вибору професій, пов'язаних з обчислювальною технікою, розкрито у роботах О. Брудно, С. Жданова, Д. Комського, Н. Шевченко та ін. Проблеми формування готовності старшокласників до професійного самовизначення стосовно певних груп професій широко та ґрунтовно розглядаються у дослідженнях О. Мельника, Г. Баса, В. Мачуського, О. Моріна, Д. Закатнова, М. Піддячого, В. Романчука та ін., але професійному самовизначенню в сфері WEB-технологій, незважаючи на високу значимість даної проблематики для сучасного суспільства, досі не приділяється належної уваги.

Завданнями профорієнтації є ознайомлення учнів з професіями та правилами їх вибору, виховання в молоді спрямованості на самопізнання і власну активність як основу професійного самовизначення, формування вміння зіставляти свої здібності з вимогами, необхідними для набуття конкретної професії, складати на цій основі реальний план оволодіння професією, забезпечення розвитку професійно важливих якостей особистості.

Профорієнтаційна робота складається з таких компонентів: професійна інформація, професійна діагностика, професійна консультація, професійний відбір, професійна адаптація. Проте, на жаль, найчастіше для старшокласників профорієнтація обмежується профдіагностикою та профвідбором. А як же професійна інформація? Адже найбільше абсолютно нових професій з'явилося у зв'язку з розвитком інформаційних технологій, про які учні знають досить мало. Років 4-5 тому на ринку праці з'явилася професія WEB-майстра, досить популярна та високооплачувана. Але сучасні тенденції у сфері інформаційних технологій стали причиною того, що з неї отримали розвиток кілька нових: керівник, менеджер проекту, WEB-дизайнер, WEB-програміст та фахівець із розвитку, тобто мова іде про дедалі вужчу спеціалізацію для професіоналів, про особливості яких учні мають туманні уявлення.

Щоб старшокласники змогли прийняти рішення про вибір професії у галузях, пов'язаних із використанням сучасних WEB-технологій, їм необхідно дати надзвичайно широку і різнопланову інформацію про світ професій цієї сфери людської діяльності, використовуючи таку форму профорієнтаційної роботи, як професійна інформація.

Професійна інформація – психолого-педагогічна система формування в особистості активної профорієнтаційної позиції, що відповідає суб'єктивним і об'єктивним умовам вільного та свідомого професійного самовизначення особистості. Вона дає школярам змогу ознайомитися з різними професіями, зі змістом трудової діяльності в галузі кожної з них, з вимогами, які ці професії висувають до людини, а також з тим, де ними можна оволодіти. Завдяки такій допомозі учні виявляють свої індивідуальні схильності, психофізіологічні можливості, вміння зіставити їх з вимогами тієї професії, до якої вони мають інтерес і нахили, щоб прийняти правильне рішення про свою придатність до професійної діяльності в обраній галузі праці.

Безпосередньо перед учителем інформатики стоїть завдання здійснення професійної інформації, реалізація якої може відбуватися у процесі викладання

навчального матеріалу. Саме при вивченні теми “Автоматизоване створення й публікація WEB -ресурсів” згідно за навчальною програмою з інформатики для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів вчитель має можливість розширити професійну обізнаність старшокласників, ознайомивши їх з якомога більшою кількістю професій і спеціальностей, з їх змістом, перспективами розвитку, вимогами до психофізіологічних особливостей людини, із способами професійної підготовки. Адже під час виконання практичних робіт учні знайомляться з структурою та різновидами WEB-сайтів, вчать самостійно створювати, наповнювати та підтримувати власний WEB-сайт.

Як зазначалося вище, під час вивчення даної теми з інформатики природнім виступає орієнтація на професії у сфері WEB-технологій, такі як: WEB-програміст, WEB-дизайнер, WEB-верстальник та адміністратор сайту.

Щоб виконати практичну роботу необхідно побувати у ролі всіх цих професій. Щоб створити якісний WEB-сайт, яким би зацікавилася якомога більше користувачів, потрібна людина, яка володіє художнім смаком і знаннями Інтернет-технологій, мати відповідні знання як у сфері дизайнерських комп'ютерних програм, так і в галузі графіки (Adobe Photoshop, HTML / CSS, Corel Draw, Illustrator). WEB-дизайнер відповідає за те, як виглядає і сприймається WEB-сайт. Він вигадує логотипи, банери і інші елементи графіки, продумує навігацію по сайту, визначає, де слід розмістити текст. Особливості цієї професії вимагають від особистості наявності таких важливих якостей, як розвинений естетичний і художній смак, уважність, терплячість, акуратність, посидючість, високий рівень розвитку образного мислення, аналітичне мислення, креативність, ретельність, систематичність у роботі.

Фахівець, покликаний втілити в життя проекти web-дизайнерів, створюючи функціонуючий сайт – WEB-програміст. Він повинен знати HTML, JAVA, JavaScript, PHP. Робота WEB-програміста безпосередньо пов'язана з глобальною мережею Інтернет. Такий фахівець створює програми, здатні функціонувати в її межах. Він має володіти важливими якостями особистості: посидючість, уважність, хороша пам'ять, здатність витримувати серйозні розумові навантаження, вміння злагоджено працювати в команді.

Сполучна ланка між дизайнером і програмістом – WEB-верстальник. Верстальник бере макет, який намалював дизайнер, і робить “заготовку” для програміста. Верстальника можна порівняти з перекладачем. Він описує (перекладає) дизайн за допомогою тегів. У графічному редакторі він працює з графікою, у текстовому пише код WEB-сторінки, а в браузері тестує правильне відображення верстаючих сторінок.

Основне завдання верстальника – зробити перегляд web-сторінок найбільш зручним і простим для користувача. Верстальник повинен враховувати тип пристрою, на якому буде проглядатися сайт. Повинен верстати сторінку з урахуванням того, що її можуть відкривати на різних дозволах екрану, в різних версіях браузерів, з відключеною графікою і скриптами. За вдачею верстальник повинен бути трохи творчою людиною, у той же час і як програміст, повинен бути посидючий і уважний.

Адміністратори сайтів відповідають за підтримку працездатності сайту та забезпечення мережної безпеки, керують розміщенням, оновленням, модерацією

контенту. Реєстрація сайту в пошукових системах і тематичних каталогах, підготовка рекламної інформації, контроль правильного розміщення банерів і посилань, роботи по оптимізації також знаходяться в компетенції цих фахівців. Адміністратори сайтів контролюють оплату доменів і хостингу, управляють правами доступу до сайту, беруть участь в просуванні сайту в пошукових системах. Крім цього їх посадові обов'язки включають створення резервних копій сайту, ведення статистики відвідуваності, підтримку користувачів і підтримку зворотного зв'язку з відвідувачами сайту. Як і будь-якому адміністратору, адміністратору сайту доводиться вирішувати безліч самих різних питань і проблем. Тому головними його якостями повинні бути спокій і витримка, а також організованість, уважність, логічне мислення, технічний склад розуму, вміння систематизувати та аналізувати, здатність самостійно освоювати нові технології.

У результаті вивчення теми учні набули вмінь та отримали базові навички зі створення WEB-сайту, блогу, їх наповнення й оновлення.

Отже, ефективне здійснення профорієнтаційної роботи з учнями під час вивчення інформатики сприятиме підвищенню мотивації, розвитку інтересу до предмета та максимальному успіху у прийнятті свідомого вибору професії, пов'язаної з WEB-технологіями.

Список використаної літератури

1. Белоусова В.В. Самоопределение студентов и школьников в сфере профессий, связанных с информационными технологиями : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / В. В. Белоусова. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова. – 26 с.
2. Давыдова Э. Профессии. Информационные технологии. / Э. Давыдова. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.profguide.ru/professions/category/it/>. – назва з екрана.
3. Морін О.Л. Вибір старшокласниками професії у сфері сучасних інформаційно-комунікаційних технологій / О. Л. Морін // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення: Збірник наукових праць III Всеукраїнської науково-практичної конференції – К. : ІПК ДСЗУ, 2008. – С. 196 – 204.

Д. В. Ротфорт,
м. Харків

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

У роботі подано практичні аспекти щодо підготовки вчителів початкових класів до формування культури здоров'я молодших школярів у взаємодії сім'ї та школи.

Ключові слова: *культура здоров'я, взаємодія, комунікація, підготовка вчителя.*

Реформування системи освіти орієнтоване на виховання загальнолюдських цінностей, на збереження і зміцнення здоров'я дітей, на гармонізацію кожної дитини із собою і навколишнім світом. Цілісна оцінка здоров'я передбачає визначення єдності організму й особистості та взаємозв'язку : духовного, фізичного, психічного і соціального компонентів.

Тому вчитель повинен перебудувати свою роботу, зважаючи на пріоритет, яким є не тільки збереження та зміцнення здоров'я учнів, а й формування його культури здоров'я; орієнтуючись на взаємодію із сім'єю школяра.

Культура здоров'я – це не тільки особистісна якість кожної людини, яка може сформуватися завдяки активній здоров'язбережувальній діяльності, а й знання свого внутрішнього (фізичного, психічного, духовного) світу, усвідомлення свого морального вигляду, своєї оцінки зовнішнього світу та інших людей, свого становища в природі і соціумі. Формування культури здоров'я пов'язане з розвитком самостійності, суб'єктності людини. Ця позиція видається нам найбільш доцільною, оскільки розглядає культуру здоров'я як складний результат внутрішньої і зовнішньої активності людини.

Формування культури здоров'я молодших школярів у взаємодії сім'ї та школи передбачає насамперед розвиток когнітивного компонента, показниками якого є знання і розуміння сутності здоров'я, значення здоров'язбереження, дбайливого ставлення до здоров'я членів родини та інших людей, які оточують дитину, та діяльнісного компонента – усвідомлене й автоматичне упровадження в життя учнями початкових класів здорового способу життя шляхом дотримання правил гігієни, режиму дня, вживання корисної їжі, заняття фізичною культурою і спортом тощо.

Для побудови ефективної педагогічної взаємодії з батьками учнів учитель початкових класів повинен чітко уявляти структуру спілкування. В. Кан-Калік вирізняє чотири етапи комунікації, які становлять структуру педагогічної взаємодії [1].

На першому (прогностичному) етапі – моделюванні – педагог закладає контури майбутньої взаємодії, планує і прогнозує зміст, структуру та засоби спілкування, визначає мету взаємодії, аналізує стан співрозмовника та ситуацію, планує можливі засоби та тональність комунікації, прогнозує сприймання співрозмовником змісту взаємодії. За визначенням В. Кан-Каліка – цей етап можна назвати “комунікаційною атакою”. Тому важливого значення набуває володіння вчителем технікою швидкої взаємодії зі співрозмовником та висування ініціативи, яку він передасть співрозмовникові на наступному етапі спілкування.

Керування спілкуванням з боку вчителя розглядається як свідомо й цілеспрямована організація взаємодії з коригуванням процесу спілкування відповідно до визначеної мети. На цьому етапі батьки та вчитель обмінюються думками, оцінками.

На етапі аналізу спілкування вчитель зіставляє мету, засоби та результати взаємодії, а також моделює подальше спілкування з батьками.

Таким чином, професійне педагогічне спілкування потребує від учителя наявності таких умінь: оперативно і правильно орієнтуватися в умовах спілкування, які постійно змінюються; правильно планувати й здійснювати систему комунікації; швидко й точно обирати адекватні комунікативні засоби, які відповідають ситуації спілкування; постійно підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні.

З метою підготовки вчителя початкових класів до роботи у взаємодії з батьками щодо формування культури здоров'я молодших школярів ми побудували модель спеціально організованого педагогічного процесу, націленого на оновлення, розвиток і закріплення здоров'язбережувальних компетентностей учителя. Цей процес проходить у своєму розвитку три етапи, кожний з яких характеризується системою педагогічних засобів.

Мотиваційний – спрямований на актуалізацію готовності вчителя до формування культури здоров'я школярів. Система передбачає оцінку і

самооцінку здоров'я як учнів, так і власного; визначення впливу здоров'я на навчально-виховний процес; усвідомлення впливу наявного рівня сформованості культури здоров'я всіх учасників процесу.

Когнітивний – охоплює оновлення знань учителя початкових класів у таких сферах знань, як: вікові фізіологічні та психологічні особливості молодших школярів; здоров'язбережувальні технології навчання і виховання; психологія (теоретичні і практичні підходи у роботі з дорослими людьми).

Діяльнісний – забезпечує подальший розвиток діяльнісного і рефлексивного компонентів учителя щодо формування культури здоров'я молодших школярів. Формувальними засобами виступали заняття з учителями на опрацювання ціннісно-пізнавальних та практико-імітаційних ситуацій, ситуацій рефлексії; опрацювання тренінгових технологій, у тому числі технік фасилітатора групи.

Такий педагогічний процес був організований на базі КВНЗ “Харківська академія неперервної освіти” для учителів початкових класів п'яти загальноосвітніх навчальних закладів м. Харкова (всього 15 осіб) у формі роботи тимчасового творчого колективу (ТТК) вчителів початкових класів за темою: “Формування культури здоров'я молодших школярів у взаємодії сім'ї та школи”.

Форма творчої групи (колективу) педагогів – це одна з форм методичної роботи, яка шляхом залучення ініціативних педагогічних працівників, учителів-одномудців, діяльність яких спрямована на творче випереджувальне вирішення ключових аспектів проблемної педагогічної теми. Окрім того, така форма не лише сприяє розвитку педагогічної діяльності вчителів, а й активізує їхній особистісний потенціал, створює умови для пошукової, дослідницької творчості педагогів. Така діяльність потребує чітко визначеної цілі та задач, які потрібно вирішити під час визначеного терміну.

Для роботи з учителями розроблена програма, яка розрахована на рік. Метою діяльності ТТК визначено опрацювання різноманітних підходів і форм роботи у роботі з батьками, а також, на основі такої взаємодії, розроблення методичних рекомендації для вчителів початкових класів щодо формування культури здоров'я молодших школярів у взаємодії сім'ї та школи.

Під час реалізації програми вирішувалися такі завдання: здійснення теоретичного аналізу науково-методичних джерел щодо взаємодії сім'ї та школи у формуванні культури здоров'я молодших школярів; розгляд методичних підходів в організації проектної діяльності молодших школярів спільно з батьками щодо формування культури здоров'я; розроблення сценаріїв батьківських зустрічей із застосуванням активних форм роботи у зазначеному напрямі; розроблення методичних рекомендації для вчителів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів щодо організації взаємодії з батьками у формуванні культури здоров'я молодших школярів.

Робота над програмою відбувалося протягом року щомісячно. Під час зустрічей з учителями опрацьовувалися такі теми: “Культура здоров'я – формування його у молодших школярів шляхом взаємодії сім'ї та школи”; “Діагностичні методики визначення рівня культури здоров'я і взаємовідносин у сім'ї”; “Активні форми взаємодії вчителя початкових класів з батьками”;

“Проектна діяльність – результат спільної праці батьків і учнів (тематика проектів “Академія здоров’я” для учнів початкових класів)”;

“Практика застосування активних форм у взаємодії з батьками. Фізичне (психічне, духовне, соціальне) здоров’я молодших школярів”;

“Практика застосування активних колективних форм у взаємодії “учень-батьки-вчитель”. Після роботи з учителями проведено роботу з укладання методичних рекомендацій щодо формування культури здоров’я молодших школярів у взаємодії сім’ї та школи [2].

Протягом року вчителі пройшли всі етапи підготовки до роботи з батьками у формуванні культури здоров’я з використанням активних форм взаємодії. Під час кожної зустрічі вчителі не тільки опрацьовували нові методи, сценарії зустрічей з батьками, а й обговорювали проблемні моменти у роботі і спільно знаходили шляхи їх вирішення.

Головна умова діяльності такого творчого колективу вчителів – це проведення батьківської зустрічі до наступної зустрічі з колегами. Така умова, по-перше, дала змогу принцип глибокого занурення вчителів у проблему формування культури здоров’я, зрозуміти її важливість і, головне, способи і шляхи її вирішення; по-друге, вирішувала питання активного включення батьків у педагогічний процес (щомісячні зустрічі не тільки організовували батьків у єдиний колектив однодумців, а й допомогли їм зрозуміти, що тільки у спільній діяльності педагогів і батьків можна вирішити багато “дитячих” питань).

Проведена робота з учителями початкових класів допомогла вирішити такі питання, як: підвищення професійної компетентності вчителя з питань створення здоров’язбережувального освітнього середовища і формування культури здоров’я молодших школярів; організація батьківсько-вчительської взаємодії у формуванні культури здоров’я молодших школярів; активне включення батьків у навчально-виховний процес навчального закладу.

Список використаної літератури

1. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
2. Ротфорт Д. В. Взаємодія сім’ї та школи у формуванні культури здоров’я молодших школярів / Діана Вікторівна Ротфорт. – Харків : Видавнича група “Основа”. – 2013. – 154 с.

І. П. Синельник,
м. Київ

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ОДИН З АСПЕКТІВ ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розглянуто питання виховання толерантності майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: *толерантність, педагогічна толерантність, майбутні вчителі початкової школи.*

Глиbokі соціокультурні трансформації, пов’язані з розвитком державності українського суспільства, що супроводжуються проявами нетерпимості,

неповаги до представників інших культур і їхніх віросповідань, дискримінації та міжособистісних протистоянь у різних сферах суспільного життя, вимагають формування нової парадигми людського існування. Така парадигма ґрунтується на усвідомленні пріоритетів загальнолюдських цінностей, у центрі її уваги – особистість, здатна до співіснування із представниками різних соціокультурних спільнот на засадах гуманізму.

Таким чином, виховання молоді на ідеях взаєморозуміння, толерантності є однією з актуальних проблем державної політики України, освітньої сфери загалом і педагогічної освіти зокрема. На відміну від панівних технократичних парадигм педагогічної освіти зараз надзвичайно актуалізується розвиток соціокультурного, інтелектуального і морального потенціалу особистості майбутнього вчителя, що дасть змогу забезпечити насичення ринку праці фахівцями, які володіють високим рівнем професійної компетентності [3, с. 5].

Система освіти, як соціальний інститут, реалізує суспільне замовлення на виховання певних світоглядних поглядів і переконань молодого покоління, яке вже завтра буде творити долю України. Одним із першочергових завдань, що стоїть перед ВНЗ України, зокрема тими, які готують педагогів, є формування та вдосконалення не лише професійних умінь і навичок, а й духовно-морального потенціалу на основі загальнолюдських цінностей, соціально-творчих якостей для ефективного функціонування в академічному та професійному середовищі, конструктивної взаємодії з представниками інших країн.

Відтак, виховання толерантності майбутніх педагогів, а саме вчителів початкової школи, як один з аспектів формування їхньої професійної компетентності, є надзвичайно актуальним питанням сьогодення.

Окремі аспекти виховання толерантності молодого покоління стали предметом ґрунтовних праць як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (О. Асмолов, Г. Безюлева, Л. Бернадська, І. Бех, Т. Білоус, С. Бондирєва, С. Герасимов, О. Довгополова, О. Доукіна, О. Кащенко, О. Клєпцова, Д. Колєсов, А. Маслоу, К. Нідерсон, В. Подобєд, К. Роджерс, Г. Солдатова, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, М. Уолцер, Л. Шайгерова, Г. Шеламова, та інші).

Кожний із науковців обґрунтовує свій підхід до вирішення проблеми виховання толерантності, але всі вони єдині в тому, що означена якість характеризується здатністю людини з повагою ставитися до інтересів, думок, поглядів, звичок, вірувань інших людей, прагненням зрозуміти та досягнути взаємної злагоди без застосування тиску, насилля.

Варто зазначити, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для виховання толерантності як внутрішньої згоди суб'єкта із самим собою, як способу існування особистості, який веде до її самоствердження. Провідну роль у вихованні толерантності відіграє учитель. Виховати толерантну особистість здатний лише толерантний педагог.

Цінним для нашого дослідження є твердження Г. Безюлевої, Г. Шеламової про те, що в педагогічній діяльності толерантність може розглядатися як одна з цілей виховання підростаючого покоління, як засіб розв'язання задач освітнянського процесу [1, с. 96].

На думку Г. Шеламової, педагогіка толерантності передбачає: культуру спілкування як розуміння іншого при діалозі, як взаєморозуміння та співпереживання; толерантне мислення як основу пізнання індивідуальності людини, її потреб, цінностей, поглядів, переконань та різноманітних форм виявлення в процесі спілкування, що дасть змогу виховувати особистісні якості індивіда, трансформуючи їх у бік емпатії, взаємоповаги, почуття партнерства.

Основними принципами “Педагогіки толерантності”, стверджує Г. Шеламова, є: співпраця за довірою, психологічна екологія, правова культура, “право на відмінність” [1, с. 86–87].

Педагогічна толерантність виступає як “особлива інтегративна форма, що несе в собі риси усіх видів толерантності, визначається цілями, задачами і особливостями педагогічної діяльності вчителя, багатством створення педагогічних ситуацій; є професійно-особистісною якістю вчителя, однією із норм його поведінки, одним із компонентів педагогічної етики” [3, с. 22].

Педагогічна толерантність – це особистісно-професійна якість не лише окремого педагога, а й усього педагогічного колективу, оскільки тільки в толерантному педагогічному колективі можуть бути створені необхідні умови для виховання толерантної особистості.

Цілеспрямоване формування толерантних якостей майбутніх учителів початкової школи передбачає виокремлення і визнання аспектів ціннісного ставлення до людей, незалежно від раси, національності, соціального стану, політичної орієнтації, культурної приналежності. Толерантність виявляється у ціннісному ставленні до інших людей, навколишнього середовища, самого себе, тобто охоплює увесь спектр соціальних відносин, в якому реалізується особистість.

Варто також зазначити, що виховання толерантності майбутніх учителів – це не стільки засвоєння ними самих понять “толерантність”, “толерантна особистість”, “толерантна свідомість”, що відображають суть індивідуальності, відмінності від інших, скільки формування, розвиток і вдосконалення толерантних якостей особистості, а саме: емпатії, довіри, співчуття, співпереживання, відкритості; самосприйняття як толерантного ставлення до самого себе, здатності до самопізнання і розвитку почуття власної гідності; рефлексії; прийняття інших, готовності і здатності вступати у взаємодію з ними на основі прояву комунікативної толерантності [1; с. 101].

Зауважимо, що виховання толерантності майбутніх учителів початкової школи є досить складним процесом, який стане дієвим за умови охоплення усіх сфер і видів діяльності студентів.

Освіта є тим соціальним інститутом, у межах якого може формуватися толерантна свідомість і поведінка студентів як через систему виховної роботи, так і через зміст освіти, за допомогою програм, підручників, різних форм організації навчання, які допомагають розвивати у студентів практичні навички толерантної взаємодії.

Успішне формування вищезгаданої якості у суб’єктів навчання педагогічних ВНЗ залежить, на наш погляд, від створення певних педагогічних умов, а саме:

- створення єдиного толерантного простору ВНЗ;
- формування установки на толерантність, що передбачає готовність і здатність керівників ВНЗ, педагогів та тих, хто навчається, до рівноправного діалогу через синергетичну взаємодію;
- варіативне використання методів навчання і виховання, що активізують розвиток толерантності тих, хто навчається;
- формування навичок комунікативної толерантності всіх учасників освітнього процесу;
- реалізація програм підвищення психолого-педагогічної компетентності педагогів;
- забезпечення особистісно орієнтованої взаємодії педагогів і тих, хто навчається, у навчально-виховному процесі та у позанавчальній діяльності, завдяки якій реалізуються навички комунікативної толерантності і виникають передумови для успішного розвитку толерантних якостей [1; с. 103–104].

Слід зазначити, що у педагогічних ВНЗ вихованню толерантності майбутніх учителів не приділяється належної уваги, оскільки відсутня системність у вихованні означеної якості, переважають вербальні форми й методи виховання. Декілька “яскравих” виховних заходів, таких як відвідини Київського сиротинця “Малютко” чи концерт, організований студентами вишу для ВІЛ/СНІД – інфікованих дітей з нагоди Дня толерантності, що влаштовуються раз на рік, не спроможні змінити поведінку майбутніх учителів, а відтак, виховати у них ціннісне ставлення до іншої людини. Будучи демократичною цінністю й маючи соціальне коріння, толерантна свідомість формується поступово. Це складний і тривалий процес, що вимагає великих зусиль педагогів ВНЗ.

Отже, виникають суперечності між об’єктивними потребами сучасного суспільства у новій генерації педагогічних кадрів, які є носіями загальнолюдських цінностей, та відсутністю розроблених теоретичних і методичних аспектів процесу виховання толерантності майбутніх учителів початкової школи; між потенціалом виховання толерантності майбутніх педагогів і його низькою реалізацією в практиці вищої школи.

Узагальнюючи все вищезазначене, можна зробити висновок, що проблема виховання толерантності педагогів нової генерації, як одного з аспектів формування їхньої професійної компетентності, є надзвичайно актуальною й потребує подальшого дослідження.

Список використаної літератури

1. Безюлева Г. В. Толерантность: взгляд, поиск, решение. / Г. В. Безюлева, Г. М. Шеламова – М. : Вербум-М, 2003. – 168 с.
2. Комогоров П. Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов ВУЗа : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и социального воспитания в общеобразовательной и высшей школе” / П. Ф. Комогоров. – Курган, 2000. – 22 с.
3. Сластенин В. А. Профессиональная культура в структуре личности учителя : учебн. пособ. / В. А. Сластенин. – М. : Прометей, 1993. – 178 с.

Н. В. Стаднік,
м. Київ

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

У статті обґрунтовано важливість підготовки майбутнього вчителя початкових класів до застосування інтерактивних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи, розкрито організаційно-педагогічні умови, спрямовані на забезпечення такої підготовки.

Ключові слова: підготовка майбутнього вчителя початкових класів, інтерактивні педагогічні технології, організаційно-педагогічні умови.

Демократичне освітнє середовище вимагає підготовки вчителя, спроможного відходити від традиційних форм і методів роботи з учнями і водночас сприймати й екстраполювати новий педагогічний досвід, нові технології, форми і методи роботи у свою професійну діяльність.

Серед основних інновацій у галузі освіти провідне місце належить інтерактивним технологіям навчання. Однак, як засвідчує практика, учителі початкових класів знайомі тільки з окремими елементами інтерактивних технологій навчання, використання яких у навчально-виховному процесі початкової школи позначене фрагментарністю, епізодичністю. Це актуалізує необхідність включення у предметно-методичну підготовку майбутніх учителів початкових класів відповідного змісту. Адже вчитель початкової школи повинен не тільки володіти знаннями щодо інтерактивних технологій навчання, а й уміти застосовувати їх на практиці у процесі професійно-педагогічної діяльності в початкових класах [1]. Необхідно підготувати вчителя з творчим науково-педагогічним мисленням, з певною системою особистісних, професійних якостей, необхідних знань, умінь і навичок, що сприятимуть формуванню його готовності до застосування інтерактивних технологій у роботі з молодшими школярами [2]. Тобто, йдеться про готовність студентів до застосування інтерактивних технологій як результату їхньої підготовки до цього виду діяльності та як складову їхньої підготовки до професійно-педагогічної діяльності.

Проблеми готовності вчителя до професійної діяльності висвітлено в працях К. Дурай-Новакової, М. Дяченко, Л. Кандибович, Н. Кузьміної, В. Лугового, В. Моляко, О. Пехоти, М. Савіної, В. Сластьоніна, Ю. Турчанинної, Г. Троцько та інших. Теоретичні та практичні аспекти нових технологій навчання розроблені в науковому доробку В. Беспалька, Л. Буркової, Г. Селевка, О. Пехоти, О. Пометун, Т. Ремех, О. Саган, О. Стребної та інших вітчизняних і зарубіжних учених.

Аналізуючи сучасний стан організації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах, навчальні досягнення студентів, нами було зроблено висновок про те, що традиційне навчання у ВНЗ, з його, стандартними формами, методами, засобами, змістом, цілями, завданнями навчання не сприяє формуванню готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування

інтерактивних технологій навчання. Необхідно внести зміни в навчально-методичні комплекси дисциплін циклу професійно орієнтованої підготовки, збагатити їхні програми за допомогою тематики, яка розкриває поняття “інтерактивні технології навчання”, “інтерактивні технології кооперативного навчання”, “інтерактивні технології колективно-групового навчання”, “інтерактивні технології ситуативного моделювання”, “інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань”; збагатити майбутніх учителів знаннями про їхні ознаки, види, особливості організації роботи, особливості побудови інтерактивного уроку, специфіки організації діяльності учнів на такому уроці, особливості діяльності вчителя, особливості створення суб’єкт-суб’єктного освітнього середовища, створення комфортних умов навчання, організації активної взаємодії студентів на занятті, організації рефлексії, різних форм взаємонавчання [2].

Таким чином, поняття “готовність майбутнього вчителя початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання” може бути визначене як один із аспектів спеціальної професійної підготовки. Сформувавши відповідний вид готовності означає сформувавши цілі, мотиви, потреби в застосуванні інтерактивних технологій навчання майбутніми вчителями початкових класів, сформувавши і розвинути педагогічні здібності, необхідні для використання інтерактивних технологій навчання в освітньому процесі початкової школи.

Актуальність заявленої проблеми зумовлюється також суперечностями між:

- оновленими освітніми цілями щодо забезпечення навчальної і соціальної взаємодії учнів у навчально-виховному процесі та низьким рівнем організації цієї діяльності на практиці;
- потребами сучасної школи щодо високого рівня готовності вчителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій і нерозробленістю змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів до відповідного виду діяльності;
- сучасними вимогами до науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій і відсутністю необхідних науково-методичних матеріалів.

У своїй роботі ми ґрунтуємося на ідеї про те, що готовність до педагогічної діяльності охоплює сукупність сформованих на високому рівні мотивів, професійних знань, умінь і навичок, а також певного досвіду застосування їх на практиці. Виокремлення компонентів цієї готовності умовне через їхнє взаємопроникнення і взаємозумовленість. Вилучення будь-якого з компонентів може призвести до зниження якості професійно-педагогічної діяльності.

Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання інтерактивних педагогічних технологій ґрунтується на розвитку в нього педагогічної майстерності, що виявляється в уміннях поєднувати абстрактне і конкретне, загальне й особистісне, раціональне й почуттєве, та передбачає оволодіння алгоритмом реалізації інтерактивного спілкування, який містить чотири взаємопов’язані етапи (мотивація, рефлексія, інтеракція, саморефлексія). В інтерактивному навчанні особливого значення набувають уміння педагога

створювати позитивне навчальне середовище, залучаючи учнів до навчальної взаємодії через активізацію рефлексії, стимулюючи їхнє прагнення відчувати й осмислювати позитивне ставлення до себе та світу загалом.

Процес підготовки майбутнього вчителя до впровадження інтерактивних технологій реалізується під час навчання, яке має бути організоване так, щоб саме вивчення навчальних предметів і курсів відбувалося із застосуванням інтерактивних лекцій, практичних і лабораторних занять, організованих за інтерактивною технологією.

Для того, щоб належним чином підготувати майбутнього вчителя початкових класів до застосування інтерактивних педагогічних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи, необхідно дотримуватися таких організаційно-педагогічних умов:

1) орієнтація цілей, мотивів майбутньої професійної діяльності, змісту освіти, завдань педагогічної практики на теорію і практику застосування інтерактивних технологій навчання; забезпечення вивчення студентами на заняттях дисциплін професійно орієнтованого циклу всього поліваріантного комплексу інтерактивних технологій навчання; засвоєння майбутніми вчителями початкових класів нового теоретичного та практичного досвіду із застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі початкової школи;

2) використання інтерактивних технологій навчання в педагогічному університеті під час навчання майбутніх вчителів початкових класів на заняттях дисциплін професійно орієнтованого циклу; методична підготовленість викладачів ВНЗ до управління процесом формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання (володіння викладачами ВНЗ знаннями про сутність, принципи, зміст, організацію роботи із застосуванням інтерактивних технологій навчання (та особливості формування саме цього виду готовності необхідними вміннями і навичками));

3) організація інтерактивного освітнього середовища в педагогічному університеті із застосуванням інтерактивних технологій навчання, створенням суб'єкт-суб'єктних відносин викладачів і студентів, організації навчання з оперттям на суб'єктний досвід кожного студента;

4) уведення питань, пов'язаних із застосуванням інтерактивних технологій, у зміст виробничої педагогічної практики студентів;

5) спрямування науково-дослідної, самостійної роботи студентів на формування знань, умінь і навичок застосування інтерактивних технологій навчання.

Отже, для підвищення якості методичної підготовки майбутнього спеціаліста важливо у навчально-виховному процесі вищих педагогічних закладів освіти використовувати інтерактивні методи навчання, що дають змогу створити ситуації, включаючись у які, студенти оволодівають мистецтвом швидко та ефективно розв'язувати навчально-методичні завдання у співпраці, удосконалюють культуру спілкування, розвивають критичне мислення, набувають навичок самостійного здобуття та передачі своїх знань іншим. Досвід переконує, що така організація методичної підготовки майбутнього фахівця сприяє кращому формуванню педагогічної і, зокрема, технологічної компетентності студентів педвишів.

Список використаної літератури

1. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація : навч. посіб. / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпченко. – К. : Либідь, 1997. – 168 с.
2. Пометун О. І. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; [за ред. О. І. Пометун]. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.

А.В.Тарасенко,
м. Ніжин

**РОЛЬ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПІДГОТОВЦІ ДО СЛУЖБИ У
ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ**

У статті висвітлено роль національно-патріотичного виховання студентів в підготовці до служби у Збройних Силах України, розкрито роль військової підготовки у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, військова підготовка, Збройні Сили України, студентство.

Актуальність дослідження. У концепції нового патріотизму незалежної України дедалі більше уваги приділяється національно усвідомленому ставленню до Батьківщини, що означає прагнення культивувати в собі почуття, волю й життєві настанови в руслі патріотичної самосвідомості, творчо стверджувати в собі духовне життя свого народу як своє власне.

Зазначимо, що національний патріотизм спирається на свою національну історію і культуру та досягнення, на духовний зміст минулих соціальних та політичних форм. Військовий патріотизм повинен спиратися на почуття любові до Батьківщини, національну гордість, дух народу, сприяти розвитку національної самосвідомості, національних почуттів і національного характеру, формувати почуття високої відповідальності студентів за свою країну. Як справедливо зазначає В. Ткаченко, у концепції нового патріотизму незалежної України все більше акцентується на вихованні національно усвідомленого ставлення до Батьківщини, що передбачає і виконання військового обов'язку: "Армія є сконцентрованою вольовою силою держави, оплотом Батьківщини, організацією честі, самовідданості й служіння – таке відчуття має бути передане вихователем дитині" [1, с. 333].

У зв'язку з цим значно зростає роль військово-патріотичної підготовки студентів у вищих навчальних закладах України, що дає змогу підготувати до випробувань, пов'язаних із майбутньою військовою діяльністю. Військово-патріотичне виховання студентської молоді на сучасному етапі розбудови Української держави набуває особливої актуальності та значущості при підготовці до служби у Збройних Силах України. На нинішній період розвитку незалежної України вищі навчальні заклади – єдиний центр з підготовки всіх без винятку юнаків (незалежно від того, будуть вони призвані на строкову військову службу чи ні в мирний час) до захисту Вітчизни. У зв'язку з переходом Збройних сил України на комплектування військовослужбовцями за контрактом, центром підготовки молоді до захисту країни стає школа, у тому числі ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою [2, с. 132].

Відзначимо той факт, що в системі концепції національного виховання складовою є розвиток військово-патріотичного напрямку, метою якого стає

формування громадянина-патріота, який здатний у будь-який час стати на захист Батьківщини, свідомо бути готовим до трудового та героїчного подвигу в ім'я процвітання своєї країни. Патріотичні почуття зміцнює героїко-патріотичне виховання, покликане виробляти глибоке розуміння громадянського обов'язку, освоювати військові знання, а також вивчати бойові традиції та героїчні сторінки історії свого народу, його збройних сил. Звичайно, для виховання цих якостей вирішальним стає вміння педагога створити необхідні умови в процесі навчання студентів для оволодіння військово-технічними знаннями, показати шляхи до фізичного самовдосконалення як основного елемента підготовки воїна. Вирішення цих завдань вимагає належної організації в навчальному закладі чіткої, систематизованої програми дій для створення умов фізичного розвитку студентів під час навчання, а особливого значення набуває заняття в секціях і гуртках у позаурочний час.

На жаль, на сучасному етапі вітчизняна система освіти і виховання не формує у студентів достатньої мотивації до здорового способу життя, не забезпечує належного рівня фізичної підготовки й оптимальних рухових показників і, головне, не має ефективних засобів патріотичного виховання.

У зв'язку з цим, на нашу думку, необхідно кардинально змінити діяльність сучасних вищих навчальних закладів в напрямі патріотичної підготовки студентів до служби в ЗСУ. При проведенні конкретних заходів, спрямованих на формування у підростаючого покоління готовності до захисту Батьківщини, ми не повинні втратити основного, інваріантного змісту військово-патріотичного виховання. Якщо ж задано певний зміст (знання, досвід, риси особистості), то ми повинні знайти адекватні способи – форми і засоби його реалізації. Інакше процес патріотичного виховання розмивається, руйнується або зводиться до інших напрямів виховання [3, с. 38].

Суспільство і владні структури вбачають, що Збройні Сили мають бути не тільки замовником і користувачем “продукту” військово-патріотичного виховання, а й, усвідомлюючи нашу історію і традиції, основним організатором, який спрямовуватиме цю роботу на підняття загального рівня розуміння поняття “захисник Батьківщини”. Те наповнення змісту “військово-патріотичного виховання”, яке існувало ще донедавна, не відповідає реаліям сьогодення. Надання студентам уявлення про Збройні Сили, їхнє призначення та структуру, їхня фізична підготовка, озброєння необхідним обсягом воєнно-технічних знань – сьогодні цього замало: на перше місце виходить засвоєння морально-історичних цінностей української нації. Це пов'язано, насамперед, з більш глибоким усвідомленням нашої державності, історії і здобутків українського народу. А такі надбання треба захищати не тільки зброєю, а й інтелектом.

Широкомасштабне реформування Збройних Сил, на які покладена відповідальність за оборону України, захист її суверенітету, висуває підвищені вимоги до свідомості, самосвідомості, мотивації, життєвих настанов і ментальності військовослужбовців. Відомо, що вони безпосередньо формуються й розвиваються в процесі патріотичного виховання взагалі та військово-патріотичного зокрема. Останнє спрямоване на стимулювання інтересів молоді до військової служби, на формування патріотичних почуттів та на виховання особистості громадянина-патріота Батьківщини, здатного стати на захист державних інтересів країни [4, с. 10].

Набуті в закладах освіти військові звання та навички визначатимуть рівень спроможності виконання конституційного обов'язку громадянином України щодо захисту Вітчизни. У кожному закладі освіти планується військово-патріотичне виховання студентів як окремий розділ річного плану роботи.

Військово-патріотичне виховання студентів, на наш погляд, суттєво поліпшиться завдяки впровадженню у вищих навчальних закладах інноваційних форм роботи. Організація гурткової та секційної роботи у вищих навчальних закладах має бути спрямована на задоволення потреб та інтересів студентів до певного виду діяльності, виявлення та розвиток у них загальних та спеціальних здібностей. З огляду на це, вдалим може бути впровадження сучасного перспективного виду українських спортивних єдиноборств – хортингу (засновник – президент федерації України Е. Єрмоменко). У системі хортингу вдало поєднується військово-патріотичне виховання молоді зі спеціальною фізичною підготовкою. На заняттях тренери-викладачі особливу увагу звертають на оволодіння основними навичками збереження особистої та колективної безпеки, зміцнення морально-вольового стану і фізичного розвитку, ознайомлення з основами рятувальної справи, надання базової фізичної та спеціальної фізичної підготовки для служби в підрозділах силових структур України – ЗСУ. Значна увага приділяється також вивченню яскравого прикладу української героїки і вивченню козацьких бойових традицій як дієвого елемента у вихованні патріотизму у студентів.

Таким чином, на сучасному етапі військово-патріотичне виховання у вищих навчальних закладах України є актуальним напрямом та невід'ємним елементом підготовки молодого покоління до служби в Збройних Силах України.

Список використаної літератури

1. Ткаченко В. М. Патріотизм // Енциклопедія освіти. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 633–634.
2. Сухушин М. П. Військово-патріотичне виховання молоді : підручник / М. П. Сухушин, В. О. Палагеша. – К. : Видавничий дім “Слово”, 2009. – 488 с .
3. Афанасьєв А. О. Педагогічні основи військово-патріотичного виховання військовослужбовців строкової служби Збройних Сил України : дис. ... канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / А. О. Афанасьєв. – К., 2005. – 225 с.
4. Гонський В. Патріотизм як основа сучасного виховання та ідеології держави // Рідна школа. – 2001. – №2. – С. 9–14.

Т. В. Тарасова,
м. Київ

ПРЕВЕНТИВНЕ ВИХОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ВІД МОДЕЛІ ДО ПОБУДОВИ

У статті подані основні результати дослідження за темою моделювання превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу, представлено особливості творення моделей у школах обласного центру і сільської місцевості.

Ключові слова: превентивне виховне середовище, моделювання превентивного виховного середовища.

Експериментальну базу дослідження проблеми моделювання превентивного виховного середовища (ПВС) загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) склали навчальні заклади великого міста (м. Тернопіль), сільської місцевості (с. Веприк Київської обл.). На констатувальному етапі дослідження було опитано: учнів 8–11-х класів – 483 особи (з них – учнівський актив – 53 осіб); педагогів – 67; батьків – 109 осіб. Важливими джерелами інформації стало застосування таких емпіричних методів, як педагогічне спостереження під час відвідування виховних заходів та консультування органів шкільного самоврядування (Учнівські ради, Батьківські ради, Піклувальні ради тощо); SWOT-аналіз вивчення загроз зовнішнього середовища навчального закладу на період 2010–2013 рр., фокус-груп і анкетування вчителів, учнівського та батьківського активу. Вивчення та узагальнення виховної практики також відбувалося під час проведення навчальних семінарів-тренінгів і науково-практичних конференцій для педагогів, участі у педагогічних радах.

Аналіз наукових джерел та педагогічного досвіду, етапів констатувального експерименту дав змогу визначити з основні наукові підходи, з'ясувати сутність термінів “середовище”, “виховне середовище”, “превентивне виховне середовище”, “моделювання”, “моделювання превентивного виховного середовища”.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять положення системного (М. Данілов, Г. Серіков та інші), середовищного (Ю. Мануйлов, Л. Новікова, Н. Селіванова, В. Ясвін), особистісно орієнтованого (І. Бех, М. Чобітько, О. Газман, І. Якиманська), діяльнісного (В. Давидов, Б. Ломов, Л. Уманський), технологічного (В. Беспалько, М. Кларін, Г. Селевко), компетентісного (І. Єрмаков, В. Веденський) підходів; основні ідеї педагогічного проектування і моделювання (А. Дахін, Е. Заїр-Бек, І. Мелешко, Є. Степанов, О. Мариновська, В. Штоф, Г. Суходольський), а також теорії і практики управління розвитком загальноосвітнього навчального закладу (Б. Бім-Бад, В. Зверева, М. Поташник), результати вивчення окремих аспектів сучасного функціонування загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості (О. Савченко, І. Волощук, І. Мелешко та інші).

У процесі дослідження обґрунтовано критерії: компетентність, забезпеченість, доцільність, керованість; визначено компоненти ПВС: концептуально-методологічний, предметно-просторовий, технологічно-інструментальний, функціонально-результативний, їхні показники та рівні: соціально-бажаний, соціально-прийнятний, соціально-індеферентний.

Установлено, що показниками концептуально-методологічного компонента є: обізнаність щодо новітніх концепцій, програм, успішного досвіду розбудови ПВС; визначення й усвідомлення ключових понять ПВС; суб'єктна участь у творенні і реалізації виховної політики закладу. Показники предметно-просторового компонента: знання основ моделювання безпечного середовища життєдіяльності; відповідність матеріального оснащення функціональних зон пріоритетним видам діяльності; дотримання ергономічних стандартів організації життєдіяльності ЗНЗ. Показники технологічно-інструментального компонента: вивчення і добір необхідного

технологічного інструментарію; готовність суб'єктів навчально-виховного процесу до розбудови ПВС; сформованість виховної системи ЗНЗ. Показники функціонально-результативного компонента: сприятливість психолого-емоційного клімату ЗНЗ; ефективність системи науково-методичного супроводу функціонування ПВС ЗНЗ; організація поліпозиційної взаємодії.

Добір діагностичних методик: санітарно-гігієнічний паспорт ЗНЗ; пакет модифікованих діагностичних методик “Моя школа” (В. Кириченко, Т. Тарасова): (“Мій навчальний заклад” – для школярів VIII-XI класів; “Навчальний заклад, в якому я працюю” – для педагогів; “Навчальний заклад, у якому навчається моя дитина” – для батьків або осіб, що їх замінюють); опитувальник щодо способу життя учнівської молоді (Г. Даниленко); тест “Визначення спрямованості особистості” (Н. Баранова); адаптована анкета “Соціальні і особистісні навички і здібності, пов’язані із готовністю педагогів до формування превентивного виховного середовища ЗНЗ” (Т. Тарасова); анкета “Потенціал виховної системи в розвитку особистості” (Г. Ковганич,); анкета “Задоволеність учнів життєдіяльністю в школі” (модифікація анкети Е. Степанова); фокус-групи “Аналіз і оцінка результативності функціонування виховної системи” (Н. Селіванова, А. Гаврілін) дали змогу з’ясувати особливості функціонування шкільного середовища, проблеми у формуванні ПВС загальноосвітнього навчального закладу обласного центру (ОЦ) і сільської місцевості (СМ).

Презентаційний семінар показав, що 37,5 % опитаних педагогів вважають за необхідне “творити, формувати ПВС ЗНЗ”, у той же час виявилось, що розуміють сутність застосування інтерактивних технологій 33 % респондентів, а в діяльнісно-практичній площині свою готовність визначили лише 15 %.

З’ясовано, що готовність до участі у формуванні ПВС ЗНЗ залежить від сприятливості психо-емоційного клімату ЗНЗ, на що вказали 28,6 % опитаних; віку, досвіду роботи педагогів, а також регіонального розташування закладу.

Під час дослідження зафіксоване розширення базових знань респондентів щодо “обізнаності з необхідною нормативно-правовою базою, концепцією ПВС, програмами, успішним досвідом розбудови ПВС”: 17,1 проти 32 %. Позитивним є той факт, що 71 % опитаних вважають необхідним “формування ПВС у закладі”. Це свідчить про значну громадянську і моральну відповідальність педагогів за майбутню долю своїх вихованців. На свою готовність до участі у формуванні ПВС ЗНЗ вказали 54 % респондентів.

Дослідження допомогло з’ясувати, що третина педагогів ОЦ – 34,5 % і 18 % респондентів СМ належать до соціально-бажаного рівня, оскільки вважають знання виховних технологій “достатніми і добрими”. Періодичність використання новітніх технологій у формування ПВС ЗНЗ стверджують 16 % педагогів ОЦ і четверта частина (25 %) педагогів із СМ – соціально-прийнятний рівень ПВС. У той же час до соціально-індеферентного рівня віднесено відповіді: “не знаю, не вважаю за необхідне впроваджувати”: більша частина як педагогів ОЦ – 59,5 % так і респондентів СМ – 57 %. Це свідчить про слабку теоретичну підготовку педагогів, відсутність якісної роботи методичних об’єднань, недостатньо критичне ставлення до підвищення свого професійного рівня, прогалини науково-методичного супроводу, недоліки управління закладами.

Критичне оцінювання обізнаності, власної компетентності респондентів підтвердили гіпотезу щодо рівнів сформованості ПВС у ЗНЗ. Для кожної з чотирьох груп: активні прихильники (“достатньо знаю і впроваджую” та “знаю і впроваджую” – 34,5 % – ОЦ і 18 % – СМ), “інертні” (“знаю, але впроваджую рідко” – 16 % (ОЦ) та 25 % (СМ)), “традиційники” (“не вважаю за необхідне” ОЦ – 27 %; СМ – 33 %), “байдужі” (“не знаю” – ОЦ – 32,5 % та СМ – 24 %) визначили цілі і зміст діяльності та розробили тренінг до програми “Моделювання превентивного виховного середовища ЗНЗ”.

Створеним під час експерименту творчим групам із числа бажаючих педагогів ЗНЗ обласного центру і сільської місцевості були делеговані функції: комунікативна (налагодження зв'язків із науковими установами, товариствами, організаціями); координаційна (погодження дії з адміністрацією школи, консультантами); інформаційна (інформування щодо реалізації програми, результативності здійснюваних змін).

Наявність інваріанта із загальним алгоритмом дій педагогічного та учнівського колективів з формування ПВС ЗНЗ та варіативної моделі, що мають в основі однакову покрокову структуру (визначення задуму; ескіз моделі-проекту; визначення моделі-дії (стратегії); реальне планування (стратегії на рівні завдань і умов реалізації); реалізація зворотнього зв'язку, оцінювання процесів; оцінка і аналіз результатів; оформлення документів) сприяли творенню різних моделей ПВС на базі ЗНЗ обласного центру і сільської місцевості.

Список використаної літератури

1. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование и компетентность участников образования / Александр Николаевич Дахин // Школьные технологи. – 2007. – № 6. – С.64–72.
2. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.-Ленинград : Наука, 1966. – 104 с.
3. Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини: монографія / Наталія Борисівна Гонтаровська. – К. : Видавництво РВА “Дніпро-VAL”, 2010. – 623 с.

***І. О. Ткачук,
м. Бровари***

ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ БРОВАРСЬКОГО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ОБ'ЄДНАННЯ ЯК ШКОЛИ ЖИТТЄВОГО УСПІХУ

Статтю присвячено аспектам розроблення й упровадження моделі навчально-виховного об'єднання як Школи життєвого успіху, яка дасть змогу органічно поєднати навчання, заняття улюбленою справою і процес виховання та становлення особистості.

Ключові слова: *модель навчально-виховного об'єднання, Школи життєвого успіху.*

Система освіти ХХІ ст. відповідно до вимог сьогодення потребує глибинного переосмислення. Оновленому суспільству потрібні громадяни, які можуть самостійно мислити, здатні до самореалізації на основі об'єктивної

самооцінки, вирішувати реальні завдання в суперечливих і складних умовах буття. Демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості вимагають від науковців і практиків пошуку нових шляхів якісного вдосконалення виховання і розвитку підростаючої особистості. Нині повинна діяти така освітня модель, яка б давала дитині змогу вирішувати складні питання життєвості, успішно досягати індивідуальних і суспільних цілей.

Сьогодні українська школа поступово, але неухильно рухається в напрямі інноваційного забезпечення взаємодії шкільних знань та умінь з навичками конструктивного спілкування, загальними принципами розуміння сутності найпростіших соціальних процесів і явищ, економічними вимогами до майбутнього спеціаліста. Цей напрям має вивести шкільну освіту на якісно новий рівень, що сприятиме виконанню головної її функції – підготувати учнівську молодь до соціальних змін, зробити їх конкурентоспроможними на ринку праці, сформувати успішну особистість.

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки від 03.12.2010 № 1198 “Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі Броварського навчально-виховного об’єднання управління освіти Броварської міської ради Київської області”, проводиться дослідно-експериментальна робота на 2010–2016 рр. за темою “Розроблення моделі навчально-виховного об’єднання як Школи життєвого успіху”.

Педагогіка успіху перебуває сьогодні на етапі піднесення. Наявні досі педагогічні системи теж ставили за мету успіх учня. І лише тепер ця мета стає досяжною.

З одного боку їй сприяє – оновлення змісту освіти, інноваційні технології, нові організаційні форми освіти, з іншого – у зв’язку з утвердженням у суспільстві ринкових відносин, в основі яких конкуренція їхніх суб’єктів, соціальний попит на педагогіку успіху зазнав докорінних змін і нині якісна освіта ототожнюється з конкурентоспроможністю людини.

У такому контексті педагогіка успіху розглядається як можливість модернізації сучасної освіти, формування партнерських стосунків між навчальним закладом, підприємствами, організаціями та фізичними особами і, зокрема, створення організаційно-педагогічних умов для формування успішної особистості.

Отже, актуальність дослідження полягає в розробленні моделі навчально-виховного об’єднання як Школи життєвого успіху, яка сприяє поглибленню розвивальних можливостей чиної державної програми, розширенню форм організації навчальної діяльності, оновленню викладання основних навчальних дисциплін, організації пізнання та самопізнання, набуття дітьми нового досвіду в самореалізації життєдіяльності. Окрім традиційних організаційних форм діяльності дітей, вихованців та учнів, модель передбачає запровадження структурних компонентів, кожний з яких є цілісною системою, а саме:

Першою сходинкою до адаптації в соціумі для дітей дошкільного віку став Центр розвитку дитини БНВО (Школа радості та сили розуму). Тут дошкільнята отримують знання та навички, необхідні для вступу до школи та успішного навчання.

У Центрі позашкільної освіти БНВО (Школа життєвого успіху) для учнів 1–11-х класів працюють творчі об’єднання та різноманітні гуртки художньо-естетичного, науково-технічного, дослідно-експериментального та

гуманітарного напрямів позашкільної освіти. Їхня діяльність сприяє поглибленню розвивальних можливостей чинної державної програми, розширенню форм організації навчальної діяльності, набуття вихованцями нового досвіду в самореалізації життєдіяльності.

Центр професійної освіти та вечірня загальноосвітня (змінна) школа II–III ступенів БНВО для вирішення основних завдань дослідно-експериментальної роботи об'єднані у Діловий центр “Успіх”.

Трудове виховання, орієнтація на вибір майбутньої професії, формування життєвих компетенцій, самореалізація особистості здійснюються через навчання в Центрі професійної освіти БНВО, в якому учні 8–11-х класів здобувають допрофесійну та професійну підготовку, необхідну для залучення їх до продуктивної праці і практичного оволодіння певною професією, відпрацьовують комунікативні та соціальні навички, вчаться самостійно приймати рішення.

Теоретико-методологічна основа розпочатого експерименту ґрунтується на філософських положеннях про єдність свідомості та діяльності, про взаємозалежність між розвитком особистості й організацією її навчальної роботи, ідеях особистісно орієнтованої освіти, психолого-педагогічній теорії цінностей, дослідженнях у галузі педагогіки успіху, сфері формування і розвитку життєтворчих компетенцій особистості, психолого-педагогічних тенденціях розвитку профільної та професійної освіти в Україні, теорії систем та системного підходу, теорії управління системами, теорії змісту навчання.

Реалізація мети та завдань дослідження ґрунтується на таких принципах:

- принцип пріоритету компетентнісного підходу, що передбачає створення таких інноваційних технологій організації навчально-виховного процесу, які активізують творчий пошук особистості та її діяльність;

- принцип безперервності, послідовності, систематичності та системності діагностичної роботи щодо спрямованості інтересів учнів на різні сфери діяльності, ступеня вираження інтересів вихованців та учнів до певного виду професійної діяльності;

- принцип забезпечення рівних можливостей для кожного вихованця та учня в реалізації права на вільний вибір виду діяльності і професії у майбутньому відповідно до його здібностей та інтересів з урахуванням соціокультурної і виробничої інфраструктури регіону;

- принцип індивідуального підходу, що дає можливість максимально реалізувати здібності учнів й створити умови для формування гармонійно розвиненої особистості, орієнтованої на самоосвіту упродовж всього життя;

- принцип сенситивності – врахування найбільш сприятливих періодів розвитку особистості для сприйняття певного навчального процесу;

- принцип гуманізації, що передбачає надання найвищого пріоритету в навчально-виховному процесі особистості вихованців та учнів, особистісно-орієнтованій розвивальній спрямованості й повноцінному всебічному розвитку;

- принцип демократизації освіти, що передбачає співробітництво, спільну творчість педагога й вихованця, віру у творчі здібності учнів, повагу до суверенітету особистості, що відкриває їй шлях до повноцінного життя;

- принцип інтегративності – єдності вимог і педагогічного впливу на вихованця та учня навчально-виховного об'єднання та сім'ї.

Практичне значення дослідження полягає у:

- створенні моделі навчально-виховного об'єднання, цінність якого – навчити жити успішно;

- упровадженні інноваційної моделі організації навчально-виховного процесу Броварського навчально-виховного об'єднання як Школи життєвого успіху, що дасть змогу комплексно реалізувати психолого-педагогічні умови, зміст, форми, методи формування і розвитку життєвої компетентності випускників та налаштувати їх на життєвий успіх;

- розробленні системи підвищення кваліфікації педагогів у зазначеному аспекті;

- підготовці пропозицій щодо впровадження одержаних результатів у практику роботи інших навчальних закладів.

Очікувані позитивні результати та форми їх подання:

- розроблення і апробація структурно-змістової моделі навчально-виховного об'єднання як Школи життєвого успіху;

- розроблення моделі успішної особистості – випускника закладу;

- організація діагностики розвитку успішної особистості;

- формування позитивного ставлення до процесу навчання;

- позитивне сприйняття навколишнього середовища, віра у власні сили та можливості;

- створення системи з формування та розвитку життєвої компетентності дітей та учнівської молоді;

- прищеплення навичок самонавчання, самовиховання, самомоніторингу, уміння й бажання вчитися протягом усього життя;

- підвищення професійної компетентності педагогів (публікації в регіональній фаховій пресі за результатами експерименту);

- підвищення рівня взаємодії навчального закладу, батьків і громадськості у питаннях становлення успішної особистості.

*І. Л. Холковська,
м. Вінниця*

КОНФЛІКТНО-СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАПОБІГАННЯ ТА ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ

У статті розкрито сутність конфліктно-середовищного підходу та можливості його застосування у підготовці майбутніх учителів до запобігання та вирішення конфліктів у навчально-виховному процесі.

Ключові слова: *конфлікт, конфліктологічна компетентність, конфліктно-середовищний підхід, підготовка майбутніх учителів.*

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що більшість сучасних підходів до формування готовності майбутніх учителів до запобігання та вирішення конфліктів ґрунтується на загальних характеристиках

конфліктологічної підготовки фахівців. Досить часто увага дослідників зосереджується на формуванні загальної конфліктологічної компетентності, що не враховує особливостей професійно-предметного середовища, в якому доведеться працювати майбутнім педагогам. Відтак, існує потреба в обґрунтуванні особливого підходу, який дав би змогу здійснювати конфліктологічну підготовку майбутніх учителів, максимально зважаючи на їхнє професійно-предметне середовище. На наш погляд, таким підходом може бути конфліктно-середовищний, який передбачає засвоєння студентами загальної конфліктологічної компетентності і формування спеціальних умінь запобігання та вирішення конфліктів в умовах освітнього середовища.

У цій статті ми ставимо за мету розкрити специфіку конфліктно-середовищного підходу до конфліктологічної підготовки майбутніх учителів.

У наукових дослідженнях останніх років [1; 2] пропонуються різноманітні концепції конфліктологічної підготовки майбутніх педагогів на основі інтегрованих підходів: системно-діалогічного, ситуаційно-діяльнісного, рефлексивно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, соціально-психологічного, професійно-технологічного, синергетичного, компетентнісного тощо. Так, наприклад, Н. В. Самсоною розроблено концепцію формування конфліктологічної культури фахівця, яка ґрунтується на низці підходів: цілісному, культурологічному, синергетичному, імовірнісному, ситуаційно-позиційному, системному, особистісно орієнтованому, діяльнісному, акмеологічному, андрагогічному.

Б. І. Хасан обґрунтовує ситуаційний підхід до конфліктологічної підготовки, в якому центральну позицію посідає конфліктна ситуація, яка виникає у педагогічному процесі чи спеціально створюється викладачем [5]. У процесі вирішення конфліктної ситуації в навчально-предметній сфері та сфері спілкування студенти набувають особистісних якостей і професійних умінь, необхідних сучасному фахівцю.

На наш погляд, ідея використання реальних ситуацій міжособистісної взаємодії та освітнього середовища загалом як чинника професійної підготовки є перспективною у контексті формування готовності майбутніх учителів до запобігання та вирішення конфліктів. Обґрунтовуючи специфіку конфліктно-середовищного підходу до конфліктологічної підготовки майбутніх учителів, варто проаналізувати ключові положення середовищного підходу до виховання: про значну роль середовища у житті людини і формуванні особистості (Н. М. Боритко, Є. А. Клімов, Ю. С. Мануйлов, Н. Є. Щуркова); розуміння формування особистості як процесу управління розвитком індивідуальності людини (О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк, В. Я. Ляудіс); розуміння опосередкованого управління як підбору необхідних параметрів середовища чи підготовку бажаного середовища, в якому система буде вести себе потрібним чином.

Центральною у середовищному підході є категорія середовища. Поняття “середовище” розкривається із соціологічної, соціально-педагогічної та функціональної позицій. У педагогіці виховне середовище розуміють як “сукупність оточуючих виховання соціально-цінних обставин, які оточують виховання і впливають на його особистісний розвиток та сприяють входженню у сучасну культуру” [3, с. 357]. Освітнє середовище є середовищем навчального

закладу і повинно бути навчальним, розвивальним, виховним, інформативним, екологічним, естетичним, діалоговим, гуманним, творчим.

Сутність середовищного підходу полягає у створенні освітнього середовища, яке сприяло б розвитку особистості та професійному становленню майбутніх фахівців. У контексті досліджуваної нами проблеми таким середовищем є спеціально змодельоване освітнє середовище, що дає майбутнім педагогам змогу розвивати готовність до запобігання та вирішення конфліктів у навчально-виховному процесі. Структура такого середовища містить компоненти, аналогічні загальним складовим освітнього середовища: предметно-просторовий, поведінковий, ситуаційний, інформаційний.

Предметно-просторове оточення стає елементом конфліктогенного середовища майбутніх фахівців через вплив на їхній психічний стан або тоді, коли елементи цього оточення самі є об'єктами конфліктів.

Поведінковий компонент середовища містить типові способи поведінки учасників педагогічного процесу в конфліктних ситуаціях і конфліктах, прийоми запобігання та вирішення конфліктів.

Ситуаційне оточення як компонент конфліктогенного середовища – це сукупність конфліктогенних подій, які виникли природним чином або були спеціально створені викладачем з метою професійної підготовки майбутніх учителів. Такі події слугують предметом аналізу, оцінювання педагогічних висновків студентів.

Інформаційний компонент середовища – це сукупність інформації про конфліктні явища і процеси, яку отримує студент як безпосередньо у процесі навчання під час аудиторної та позааудиторної самостійної роботи, так і в неформальному міжособистісному спілкуванні.

Конфліктологічний підхід до навчання як самостійна методологічна основа у педагогіці не виокремлюється і не описується. Однак він використовується з метою аналізу і прогнозування розвитку культури, соціально-економічних, технічних і технологічних систем (Л. І. Ніковська, Є. І. Степанов, В. І. Юрченко). Розглянемо передумови, які дають змогу виокремити конфліктологічний підхід як методологічну основу підготовки майбутніх учителів до запобігання та вирішення конфліктів у навчально-виховному процесі. По-перше, на загальнонауковому рівні – це положення філософії та соціології про конфлікт як закономірну та природну характеристику соціальних відносин, можливість розвитку конфлікту в різних формах, а також принципову можливість управління конфліктом. По-друге, положення психології конфлікту про взаємозв'язки конфліктів на всіх рівнях їх прояву (Є. Л. Доценко, Н. В. Гришина, К. Рудестам) як відображення діалогічності психіки людини (М. М. Бахтін, Б. Ф. Ломов). По-третє, це конструктивне ставлення до конфлікту у педагогічному процесі (М. М. Рибаківа, І. А. Риданова, Б. І. Хасан, Н. Є. Щуркова). І. А. Риданова, аналізуючи позитивні сторони конфлікту, підкреслює, що за умов своєчасного вирішення конфлікт запобігає самозаспокоєності сторін, що конфліктують, є стимулом до самоаналізу, самокритики, веде до згуртування сторін на основі взаєморозуміння, сприяє самоствердженню, самостійності у прийнятті рішень, збагачує досвід поведінки у складних ситуаціях [4]. По-четверте, це розуміння конфліктної ситуації і конфлікту як педагогічного засобу – методу виховання і навчання (Б. Т. Ліхачов, Н. Є. Щуркова, Б. І. Хасан). Учені обґрунтовують необхідність виокремлення в

загальній класифікації методів виховання групи методів, що є способами організації повсякденного спілкування, ділової, товариської, щирої взаємодії і взаємовпливу: окремі ситуації породжують незвичайні, екстраординарні події, конфлікти, що зумовлюють стрес, відхилення від норм поведінки, гострі психічні переживання. Усе це вимагає своєчасного методичного реагування й оформлення. Уведення таких конфліктних ситуацій в арсенал педагогічних засобів відповідає загальній тенденції передової педагогічної практики до створення проблемних виховних ситуацій.

Таким чином, конфліктологічний аспект конфліктно-середовищного підходу орієнтує на врахування у процесі формування конфліктологічної готовності учителів закономірностей функціонування конфліктних процесів.

Конфліктно-середовищний підхід з позиції викладача передбачає управління конфліктогенним освітнім середовищем: дидактичне моделювання конфліктогенних ситуацій; надання студентам інформації про особливості міжособистісних конфліктів на різних вікових етапах і можливості їх урахування в організації педагогічної взаємодії; формування умінь діагностувати конфлікти, їхні причини та прогнозувати можливі варіанти розвитку; допомога студентам в усвідомленні непродуктивних способів психологічного захисту; організація самоаналізу студентів з метою усвідомлення конструктивності власної поведінки. З позиції студентів, конфліктно-середовищний підхід передбачає оволодіння знаннями про міжособистісні та внутрішньоособистісні конфлікти, їхні причини, прояви, динаміку, управління; технології і техніки конструктивної поведінки педагога; формування вмінь діагностики конфлікту, здатності до рефлексії, управління міжособистісними конфліктами.

Отже, конфліктно-середовищний підхід інтегрує положення середовищного та конфліктологічного підходів, забезпечує максимальне врахування особливостей майбутнього професійно-предметного середовища студентів і завдяки цьому може виступати методологічною основою формування готовності майбутніх учителів до запобігання та вирішення конфліктів у навчально-виховному процесі.

Список використаної літератури

1. Ефимова Е. Е. Формирование конфликтной компетентности будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. Е. Ефимова. – Волгоград, 2001. – 199 с.
2. Иванова О. А. Система подготовки педагога к взаимодействию в конфликтной образовательной среде: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / О. А. Иванова. – СПб., 2004. – 49 с.
3. Педагогика : учеб. пособие для ст-ов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – 2-е изд., дораб. и испр. – М., 1996. – 603 с.
4. Рыданова И. А. Основы педагогики общения / И. А. Рыданова. – Минск, 1998. – 319 с.
5. Хасан Б. И. Ситуация обучения как продуктивный конфликт / Б. И. Хасан // Вопросы психологии. – 2000. – №2. – С. 79–85.

Л. В. Яценко,
м. Переяслав-Хмельницький

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуто сутність понять “ідентичність”, “професійна ідентичність”, розкрито сутність професійної ідентичності майбутнього вчителя, визначено етапи її

становлення протягом періоду навчання у вищій педагогічній школі.

Ключові слова: ідентичність, професійна ідентичність майбутнього вчителя.

Характерні для сучасного українського суспільства динамічні зміни і постійне оновлення життя вносять суттєві корективи в зміст вищої освіти, висувуючи перед нею завдання допомогти молодій людині знайти себе, компетентно обрати власний життєвий і професійний шлях. При цьому пріоритетами освіти визначаються не знання самі по собі, а розвиток особистості, здатної самостійно і вільно мислити та діяти. Один із ключових аспектів реалізації цих вимог вбачається у забезпеченні становлення професійної ідентичності майбутнього вчителя.

Уведення в науковий обіг понять “ідентичність”, “ідентифікація”, “самоідентифікація” стосовно студента вищого навчального педагогічного закладу має на меті створення таких психолого-педагогічних технологій гуманізації освіти, які давали б змогу реорганізувати та гуманізувати її на практиці, а не на рівні конвенцій та декларацій.

З погляду сучасності, ідентичність визначається як динамічна система, що розвивається нелінійно протягом усього життя людини і має складну ієрархічну структуру. За такого підходу під поняттям ідентичності розуміють належність до певної соціальної групи; володіння власним “Я” щодо соціуму. Зміна ідентичності відбувається неочікувано, непередбачувано й містить такі елементи: 1) дисоціація, або відмирання наявних основ “Я-образу”; 2) невизначеність основ для подальшого розвитку особистості; 3) подолання невизначеності шляхом конструювання нової ідентичності, що має свій прояв у новому “образі Я” [3].

Отже, ідентичність – багатомірний процес, який може бути описаний за допомогою різних аспектів. Становлення ідентичності полягає в процесі складного вибору між набутим Я - запозиченим, скопійованим, вимушено набутим та Я, яке формується завдяки власним зусиллям і прагненнями індивіда, внаслідок узгодження внутрішнього із зовнішнім світом за допомогою усвідомленого вибору [1].

Нині великого значення набуває характер і динаміка тих особистісних конструктів, професійних умінь і навичок, з якими молодь увійде в самостійне професійне життя, а також питання, чи будуть ці професійні утворення сприяти її успішній адаптації до різноманітних життєвих ситуацій, якими наповнений світ. У цьому контексті особливої значущості набуває становлення ідентичності у період професійного навчання у вищій школі, оскільки для студентської молоді характерне загострення проблеми ідентифікації, що виявляється в індивідуальних, соціально-особистісних виборах, самовизначенні та інших феноменах.

Питання становлення професійної ідентичності студентів вищої школи вивчали Г. Гарбузова, М. Кліщевська, Д. Леонтєв, Ю. Поваренков, У. Родигіна, В. Сафін.

Проблема формування професійної ідентичності в навчально-виховному процесі ВНЗ стала предметом досліджень В. Абдурашитова, М. Антонова, І. Дружиніна, І. Єрмакова, В. Зливкова, Н. Іванової, Н. Кузьміної, З. Оруджева. Науковці розглядають її як інтегративне особистісне утворення, що охоплює

когнітивні, мотиваційні й ціннісні характеристики, котрі забезпечують орієнтацію людини у світі професій, професійній спільноті та в широкому соціальному оточенні, дають їй змогу якнайповніше реалізувати особистісний потенціал у професійній діяльності, а також прогнозувати можливі наслідки професійного вибору, окреслювати перспективи розвитку себе як фахівця. Професійна ідентичність – це динамічна система, яка формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності й впливає на ціннісно-смыслову сферу та вдосконалення професійної майстерності майбутнього спеціаліста [2].

Теоретичний аналіз проблеми професійної ідентичності засвідчує, що вона може слугувати основним критерієм професійного розвитку особистості. Розглядаючи взаємозв'язок професійної ідентичності з професійним розвитком майбутнього вчителя, доходимо висновку, що під час професіоналізації його ідентичність може змінюватися, постаючи як складне явище, що формується на основі індивідуально-культурного й діяльнісного досвіду суб'єкта праці й проявляється у його здатності самостійно осмислювати свою діяльність, усвідомлювати її значущість, знаходити шляхи вдосконалення себе в ній.

Звертаючись до вивчення особливостей становлення професійної ідентичності студентів педагогічного ВНЗ, можна виокремити такі основні етапи цього процесу:

Перший етап – адаптаційний (1 курс) – перше знайомство із професійною спільнотою, осмислення професійної ідентичності, входження в нове соціальне та професійне середовище, що зумовлює перехід зовнішньої ідентичності студента у внутрішню прийняту, усвідомлену, емоційно забарвлену характеристику. Це нестабільний етап, пов'язаний з адаптацією до нової соціальної ролі студента (“Я-студент”) та очікуваннями майбутньої професійної ідентичності.

Початковий етап професійного становлення (вибір сфери діяльності, пошук свого місця у професійному товаристві, соціальна адаптація та самореалізація) розглядається дослідниками як ключовий момент, який часто визначає все подальше життя людини, її соціальну і професійну ідентичність [2]. Важливою складовою цього етапу є отримання необхідних знань та формування відповідних умінь, уточнення уявлення про ту діяльність, якій індивід вирішив присвятити себе. Період студентства є доволі складним, адже, перебуваючи на межі пізньої юності та ранньої зрілості, молода людина повинна вирішити питання про пріоритетність своїх життєвих цінностей, окреслити найближчі та перспективні цілі. Тому важливим завданням університетської освіти, крім передачі знань та вмінь (інформованості), є також формування особистості-професіонала, забезпечення його самоідентифікації з професією.

Другий етап – стабілізуючий (2–3 курси). У цей період відбувається підтвердження чи відкидання первинного вибору (можлива суттєва зміна професійних уподобань і намірів студентів, що супроводжується або розчаруваннями у зробленому професійному виборі, або, навпаки, посиленням упевненості в його доцільності. В останньому випадку спостерігається прийняття вимог нової соціально-професійної ролі, власних здібностей та

можливостей, усвідомлення досягнень, реалізованих завдяки власним зусиллям. У цей час конструктивні схеми саморозвитку перебувають у достатньо стабільному стані, оскільки студент починає отримувати задоволення від сприйняття себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності ("Я-майбутній учитель").

Третій етап – уточнювальний (4–5 курси) – період, коли на основі усвідомлення спектру ролей, засвоєних у процесі професіоналізації, відбувається формування нових цілей та перспектив. Це другий нестабільний період, сенс якого зводиться до переосмислення та уточнення різних варіантів професійно-творчого саморозвитку, працевлаштування, та період розвитку професійної кар'єри ("Я-моя професія і кар'єра").

Подавши етапи формування у студентів педагогічних університетів професійної ідентичності, слід відзначити, що вони не існують ізольовано, а, навпаки, тісно взаємопов'язані та взаємозумовлені. Успішність кожного наступного етапу значною мірою залежить від того, наскільки успішно студенту вдалося подолати попередній.

Отже, становлення ідентичності є одним із ключових моментів розвитку майбутнього вчителя, характер і зміст роботи якого визначається особистісно-професійним контекстом. Процес становлення і розвитку ідентичності, ґрунтуючись на певних психологічних процесах і властивостях особистості, є визначальним для ключових аспектів її розвитку і життєдіяльності. Сприяти особистісному і професійному становленню майбутніх учителів, в основу якого покладено відчуття своєї ідентичності, можливо, лише спираючись на знання про умови, особливості, механізми її формування.

Професійна ідентичність виявляється насамперед у здатності особистості успішно здійснювати ті життєво важливі функції, які очікуються від неї як фахівця певного профілю. Процес формування професійної ідентичності, по суті, постає як співвідношення індивідуальних особливостей і соціальних дій у під час оволодіння професією, що дає майбутньому вчителю змогу здійснювати професійну саморегуляцію.

Отже, оволодіння професією в умовах навчального закладу – важливий етап становлення професійної ідентичності майбутнього вчителя: ґрунтовного вивчення й усвідомлення вибраної професії, першої професійної проби себе, підкріплення впевненості в тому, що професія вибрана правильно, Це перевірка своєї зрілості, вияв подальшого особистісного зростання. Ніхто не може зробити людину такою, якою вона не хоче бути. Кожен стає професіоналом настільки, наскільки він сам зробив себе таким.

Список використаної літератури

1. Казанская А. В. Текущая идентичность / Казанская А. В. // Московский психотерапевтический журнал. – 1998. – № 2. – С. 67–85.
2. Коростеліна К. В. Ідентичність як система: структура і смисловий зміст елементів / К. В. Коростеліна // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2001. – Т. III, ч. 7. – С. 118–124.
3. Лушин П. В. О психологии человека в переходной период (Как выжить, когда все рушится?) / Лушин П. В. – Кировоград : КОД, 1999. – 208 с.

5. ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

*В. Л. Антонішина,
м. Миколаїв*

СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ЦЕНТРАХ РОЗВИТКУ ДИТИНИ

У статті розглянуто основні положення про створення розвивального навчально-виховного середовища формування креативності у дітей старшого дошкільного віку в центрах розвитку дитини.

Ключові слова: *розвивальне навчально-виховне середовище, креативність, центр розвитку дитини.*

Важливість розвивального навчально-виховного середовища у вихованні та розвитку дітей обґрунтована у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних педагогів, психологів, філософів: Н. Алексєєва, Т. Башинської, Л. Божович, В. Буряка, Л. Венгера, В. Давидова, Р. Дегтяренко, С. Дерябо, Д. Дьюї, О. Жорнова, А. Запорожця, Д. Ельконіна, Ю. Мануйлова, О. Матвієнко, Л. Лохвицької, Л. Новікової, К. Приходченко, М. Соколовського, В. Рубцова, Н. Селиванової, В. Сластьоніна, Е. Юдіна. Концептуальні засади створення розвивального середовища у дошкільному навчальному закладі викладені в роботах Н. Баглаєвої, Е. Белкіної, Н. Глухової, А. Гончаренко, О. Кононко, Т. Піроженко, Т. Поніманської, Г. Раратюк.

Творче освітньо-виховне середовище – це таке оточення особистості, в якому гармонізується стан людини, нейтралізуються наслідки стресу, розвиваються творчі здібності, здійснюється оздоровчий вплив на весь організм, взаємовідносини із соціальним оточенням спрямовуються у конструктивне русло, полегшуються контакти із власною сутністю, внутрішнім „я”, збільшуються можливості залучення до процесу творчої імпровізації з максимально можливою самореалізацією, саморозвитком і самотворчістю, зростають виявлення цілеспрямованої творчої активності, осмислення і визначення можливостей та життєвих цілей, наголошує К. Приходченко [6].

Ураховувати можливості розвивального середовища – значить брати до уваги властивості середовища, якості, від яких залежить його здатність впливати на процес розвитку дітей, наголошує І. Лебедева, вивчаючи вплив середовища дошкільних навчальних закладів на формування особистості дитини старшого дошкільного віку [3].

У наукових дослідженнях авторами розглядаються різні умови формування креативності дітей старшого дошкільного віку. Так, дослідження Д. Богоявленської показали, що основною умовою розвитку креативності є особистісний розвиток дитини в середовищі з високим ступенем невизначеності і багатоваріантності щодо багатства можливостей. Невизначеність стимулює творчий пошук, а багатоваріантність забезпечує можливість знаходження творчого рішення [1].

Л. Курбатова справедливо вказує на те, що на розвитку креативності сприятливо позначається увага і підтримка сім'ї, педагогів схильностей, інтересів, захоплень і здібностей дитини. Добре, якщо серед близьких дитини є творча людина, яка вагома для неї й емоційно приймається. З цим положенням не можна не погодитися. На думку психологів, соціальне підкріплення творчої поведінки через суб'єкт-суб'єктний характер відносин дорослих і дітей, а так само нерегламентоване середовище є не тільки передумовами творчих проявів дітей, але й умовами розвитку їхньої креативності [2].

Питання створення розвивального середовища в групах для дітей старшого дошкільного віку докладно розглянуті в дисертаційному дослідженні Л. Максимової. Під розвивальним середовищем автор розуміє сукупність загальних та специфічних педагогічних умов, які забезпечують емоційну підтримку, створюють відповідний емоційний настрій, активізують розвиток емоційної сфери дітей, сприяють оволодінню навичками емоційного регулювання. Вирішальна роль у створенні емоційно сприятливої атмосфери в групах належить педагогу, його власному емоційному настрою, ставленню до дітей і їхніх батьків. Важливе значення мають особливості зовнішнього оформлення – сприятливі кольори оформлення, зручні меблі, комфортний температурний режим [5].

Як принципи створення розвивального середовища в дошкільних навчальних закладах вирізняють такі: динамічність, варіативність, активність [4]. Ці принципи необхідно враховувати і в діяльності центрів розвитку дитини.

Принцип варіативності передбачає універсальність середовища, що дає змогу вирішувати різні навчальні завдання. Ураховуючи ситуативність поведінки дітей старшого дошкільного віку, у приміщенні для занять створюється певне предметне середовище: підготовлені для заняття матеріали не повинні відволікати увагу до моменту їх використання (знаходитися в шафі, закриті тканиною, складені в коробки, розміщені вище рівня очей дітей). У приміщенні для самостійних ігор дітей створюється розвивальне середовище, що забезпечується комплексним підбором іграшок, ілюстрацій; динамічністю локальних ігрових зон; підбором ігор і дидактичних матеріалів; наявністю бібліотеки.

Принцип динамічності передбачає варіативність, багатофункціональність обладнання і матеріалів. Кімната для занять ділиться на функціональні зони: тематична зона, обладнана килимом, ширмою та змінними декораціями; зона для творчості, обладнана мольбертами; зона для оздоровчої гімнастики, що передбачає наявність шведської стінки, гімнастичних палиць, м'ячів, валиків, гірок, ребристих поверхонь і т.д.; зона для рухливих ігор і музичних занять, вільна від обладнання і меблів. Проте такий поділ умовний. Наприклад, мольберти можуть використовуватися як підставки для дидактичних матеріалів або музичних інструментів.

Принцип активності передбачає наявність достатнього простору для організації ігор з переміщеннями дітей, руху під музику, а також прояву активності дітей під час занять.

Таким чином, розвивальне середовище в центрі розвитку дитини має бути створене відповідно до загальних принципів дошкільної освіти. За такої умови воно найбільш повно забезпечує розвиток дитини і сприяє її становленню як творчої особистості.

Як підсумок теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми дослідження і результатів констатувального етапу педагогічного експерименту було визначено педагогічні умови, які полягають у забезпеченні створення розвивального середовища, що сприятиме розвитку креативності; спрямуванні змісту практичної діяльності вихованців на розвиток креативних здібностей (упровадження в навчально-виховний процес завдань творчого характеру); підвищення компетентності педагогів центрів розвитку дитини та батьків вихованців з проблеми виховання креативності у старших дошкільників.

Список використаної літератури

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320с.
2. Курбатова Л. М. Развитие креативности дошкольников и младших школьников, используя активные методы обучения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. / Л. М. Курбатова – М. : РГБ, 2003.
3. Лебедева И. Б. Формирование личности ребенка дошкольного возраста средствами народной культуры в учреждении дополнительного образования детей : дис. ...канд. пед. наук / И. Б. Лебедева. – Новгород, 2006. – 248 с.
4. Майнулов Ю. С. Средовый подход в воспитании: к определению понятия / Ю. С. Майнулов // Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации. – М., 1992. С. — 98– 10.
5. Максимова Л. А. Педагогические условия создания эмоционально развивающей среды в группах детей раннего возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Максимова. – Екатеринбург, 2007. – 21 с.
6. Педагогічні основи формування творчого освітньо-виховного середовища в загальноосвітніх навчальних закладах гуманітарного профілю: автореф. дис. ... пед. наук: спец. 13.00.07 / К. І. Приходченко. – Луганськ, 2008. – 48 с.

О. А. Артеменко,
м. Київ

**РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ
ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЗАШКІЛЬНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

У статті йдеться про розвиток творчої активності старшокласників – вихованців позашкільних навчальних закладів засобами пошуково-дослідницької діяльності та умови формування творчої особистості.

Ключові слова: *творча активність, виховання творчої особистості, пошуково-дослідницька діяльність, вихованці позашкільних навчальних закладів.*

Становлення молодого людини, її соціальна адаптація до нових умов, пов'язаних із соціально-економічними перетвореннями в Україні, визначає підвищені вимоги до розвитку особистості, формування готовності до відповідальної та творчої діяльності. Важливість розв'язання цієї проблеми підкреслюється державними програмами та планами. Одним із стратегічних завдань, що сформульовані у Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), є формування освіченої, творчої особистості, створення умов для реалізації її природних здібностей та можливостей [2].

Творча активність – це цілісне утворення, яке залежить від цілого ряду якостей і властивостей особистості. Вона виступає в єдності двох аспектів: зовнішнього – ставлення до різних видів діяльності, та внутрішнього – властивостей і якостей людини, необхідних для участі у певних видах діяльності. Творча активність – це складна характеристика особистості, яка показує її ставлення до діяльності і, водночас, визначає особистісні потреби, здібності, цінності.

Виховання творчої активності старшокласників актуалізується насамперед у контексті особистісно орієнтованого виховання, спрямованого на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне і відповідальне самовизначення [3]. Метою виховання творчої активності є сприяння розвитку у вихованця позашкільного навчального закладу виявленого обдарування, стимулювання самостійної діяльності, розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості під час виконання творчих завдань. Комплексний підхід у вихованні творчої активності старшокласників проявляється в єдності впливів на свідомість, почуття, поведінку учня, тобто на всі сторони особистості: інтелектуальну, емоційну, вольову і діяльнісно-практичну. Необхідно знайти, підтримати, розвинути у вихованців кращі моральні якості, духовні та громадянські цінності, сформулювати розуміння необхідності самореалізації, саморозвитку та самовиховання.

Вивчення досліджень з проблеми виховання творчої активності і самої особистості у творчій самореалізації (Л. І. Анціферова, С. Я. Батішев, Л. С. Виготський, І. А. Зязюн, Г. С. Костюк, А. М. Матюшкін, В. А. Моляко, В. В. Рибалка, С. Л. Рубінштейн та інші) дає змогу зробити висновок про потребу розроблення та обґрунтування умов, необхідних для виховання творчої активності старшокласників у всіх сферах життєдіяльності. Основними завданнями мають стати: орієнтація на людську сутність; створення можливостей для безперервного розвитку, глибокого пізнання навколишнього світу і активного впливу на нього, для самопізнання і самовдосконалення, осягнення багатств культури і здійснення творчих внесків у неї. Освіта в Україні, як демократичній державі, повинна орієнтуватися, насамперед, на потреби людські, враховуючи і потреби господарчі. Видатний лікар і педагог ХІХ ст. М. І. Пирогов зазначав, що всі “говорять про школу як про “доньку суспільства”, яка копіює всі його переваги й вади, проте основне призначення школи – бути “матір’ю суспільства” [1].

Для побудови ефективного процесу виховання творчої активності старшокласників важливо вивчати досвід вітчизняних педагогів, таких як: О. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, С. Т. Шацький та інші, які заклали основи “педагогіки співробітництва”, взаємодії, спілкування, довіри та поваги учнів і педагогів у навчальному процесі. Самостійна діяльність дітей ґрунтується на розвивальних, творчих діалогах та взаємодіях вихованців із педагогами.

Доцільно звертатися до висвітлення ролі творчої особистості у суспільстві та підтримки творчості у науково-технологічному поступі таких країн, як США, Німеччина, Японія тощо. Потребує вивчення державна система стимулювання та організації наукової творчості. Так, цікавим і корисним може виявитися досвід

“морального виховання громадянина Японії”, яке передбачає розвиток у дітей здатності приймати рішення і розв’язувати задачі у співпраці з дорослими, досягаючи при цьому соціально та індивідуально прийнятних результатів.

Таким чином, можна впевнено стверджувати, що розвиток творчих здібностей можливий лише за умови систематичного залучення дітей до творчості, що формування творчої особистості, розвиток творчої активності – це неперервний процес, який може бути реалізований лише за умови, коли опанування навчального матеріалу перестає бути єдиною метою навчання, а перетворюється на засіб “вирощування” особистості, її виховання.

Цікавою формою творчої діяльності старшокласників є пошуково-дослідна робота, яка сприяє формуванню творчої активності, виявленню здібностей, обдарувань, самовизначенню і самореалізації особистості та забезпечує її творчий, інтелектуальний, духовний розвиток, підготовку до майбутньої професійної і громадської діяльності.

Аналіз літературних джерел засвідчив різноманітний підхід авторів до визначення дослідницької роботи. Наприклад: А. А. Лебедев вважає, що дослідницька робота – це робота учня, яка призводить до набуття необхідних навичок творчої, дослідницької діяльності і закінчується самостійним розв’язанням шкільної задачі, вже розв’язаної в науці. Н. С. Амедіна розширює дослідницьку роботу від “навчально-дослідницької” до “навчально-пізнавальної” і порівнює “навчальне пізнання” із “пошуковою творчістю”. Але проблема виховання творчої активності у процесі пошуково-дослідницької роботи ще мало вивчена.

На нашу думку, більш прийнятним буде визначення поняття пошуково-дослідницької роботи старшокласників як залучення учнів до самостійної діяльності або спостережень, на основі яких вони встановлюють зв’язки предметів і явищ дійсності, роблять висновки, пізнають закономірності.

Внесення елемента дослідження в навчальні заняття гуртка сприяє вихованню у старшокласників ініціативності, допитливості, розвиває їхнє мислення, заохочує потребу у самостійних пошуках. Самостійна пошукова робота передбачає мотивацію вихованців до навчально-пізнавальної діяльності, “співтворчість” та діалог педагогів і старшокласників, формування наукового кругозору і світоглядних позицій, вироблення навичок і звичок поведінки й діяльності, а також їх корекцію і вдосконалення.

Велике значення в творчій діяльності має неперервність творчого процесу. Практика свідчить, що епізодична творча діяльність є малоефективною. Вона може викликати інтерес до конкретної роботи, активізувати пізнавальну діяльність під час її виконання. Але вона ніколи не зумовить розвиток творчого ставлення до діяльності, не зможе стимулювати винахідництво і раціоналізаторство, розвиток творчих сил особистості. Безперервна творча діяльність, як свідчить досвід, веде до стійкого зацікавлення певною проблемою, формування системи знань, умінь та навичок, необхідних для певної діяльності, та виховання творчої активності особистості.

Прискорення темпів науково-технічного прогресу призводить до “скорочення терміну життя” професійних знань і вимагає надалі від старшокласника, майбутнього спеціаліста, широкої, багатопланової підготовки,

розвитку систем його особистісних якостей, здібностей, спрямованості; розвинених і активних вмінь та бажань самотійно набувати нових знань, трудитися, прагнути постійного зростання; уміння ставити проблеми та розв'язувати їх, залучатися до роботи над удосконаленням існуючої, а також створенням і запровадженням нової техніки та технологій; мати загальні знання та навички, розвинене творче мислення й уяву; сформовані навички тривалої сумлінної праці та самоконтролю. У зв'язку з цим виникає проблема виховання у старшокласників творчої активності в процесі пошуково-дослідницької діяльності. Саме процес виховання творчої активності веде до розвитку розумових здібностей людини: здатності орієнтуватися в навколишньому середовищі, адекватно його відображати й перетворювати, мислити, навчатися, пізнавати світ і переймати досвід; спроможності розв'язувати завдання, приймати рішення, розумно діяти, передбачати.

Список використаної літератури

1. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / Василий Васильевич Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996 – 544 с.
2. Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) (із змінами), затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896.
3. Зязюн І. А. Освіта і вчитель у контексті українського державотворення / І. В. Зязюн. // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журн. / засн. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПНУ ; голов. ред. Н. Г. Ничкало. – 1999. – № 1. – С. 2.

О. Б. Бернацька,
м. Київ

**ВИХОВАННЯ ВЧИНКОВОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ ІНТЕРНАТНИХ
ЗАКЛАДІВ 9–12 РОКІВ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Стаття присвячена практичному аспекту виховання вчинкової самотійності учнів 9–12 років інтернатних закладів, що реалізується в арт-терапевтичному просторі.

Ключові слова: вчинкова самотійність, арт-терапевтичний простір, депривація, ініціатива, творчість, рефлексія, первинний символізм.

Вчинкова самотійність – це здатність до вибору та дії у невизначених умовах життя з власної ініціативи та на підґрунті рефлексії. Головною метою вчинкової виховної парадигми у педагогіці є підготовка молоді до невизначених умов сучасного життя. Ця підготовка спирається на особистісно-орієнтований підхід, який може бути реалізований в арт-терапевтичному просторі. Метою нашої статті є наведення практичного аспекту виховання вчинкової самотійності учнів 9–12 років інтернатних закладів за умовою використання арт-терапевтичного простору.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема виховання вчинкової самотійності у вихованців інтернатних закладів залишається недостатньо вивченою, а саме щодо дослідження *психодинаміки самотійного вчинку* та впливу творчого компонента на розвиток потреби у вчинковій самотійності. Також відсутні дослідження, у яких творчість розглядається не тільки як засіб відображення внутрішніх переживань депривації особистості, але й дієвий засіб її подолання.

Психодинаміка вчинку може трактуватися як глибинна внутрішня детермінація дій дитини у ситуації вибору. Розглянемо деякі психодинамічні аспекти самостійного вчинку. *Здатність до вибору* ґрунтується на *ідентифікації* себе як автономного суб'єкта життєдіяльності за умови відокремлення себе від недиференційованої цілісності, відокремлення “Я” від “не-Я”. *Ініціювання дії власної ініціативи* можливе за ідентифікації потреби та втілення її у вигляді цілі. Цей процес спирається на *автентичне переживання власного я* та ідентифікацію власних бажань як ціннісних об'єктів. *Здатність до вибору дії у невизначених умовах життя* визначає внутрішню можливість “проявитися” – стати “помітним”, мати право на існування у вигляді власного бажання та активності. За Лаканом, у дитини повинно бути багато бажань. Це в майбутньому дасть змогу здійснювати вибір на рівні переживань та вчинків.

На здатність дитини до вибору може впливати наявність ендегенних захворювань, умов навколишнього виховного середовища (відсутність оптимальної батьківської опіки у зв'язку зі способом життя батьків або їх фізичною втратою), також умови, за яких біологічна матір (або особа, яка її замінює) гіперопікою компенсує власну відчуженість, тривогу та депресію [2]. Якщо бажання дитини не задовольнялися на ранніх етапах розвитку (перші три роки життя), то дитина не має способів ідентифікувати власне бажання, трансформувати його у ціль та знайти способи його реалізації у ситуації невизначених життєвих умов, оскільки діяння у невизначених умовах життя забезпечується завдяки довірі до світу та себе самої.

Процес рефлексії є синтетичною функцією та забезпечується *первинним символізмом* [3]. Здорова психічна конституція людини основана на природному переживанні власного Я як автентичному переживанні та забезпечує суб'єкта здатністю до використання символів як посередників, що забезпечують зв'язок між фантазією та реальністю [3]. Особи, у яких здатність до символуутворення не розвинена, у структурі своєї особистості мають “викривлене” Я/Его, що характеризується високим рівнем тривоги життя та нездатністю до глибокої концентрації уваги [3]. Саме це ми спостерігаємо у вихованців інтернатних закладів. Такі особистості мають потребу в постійному пошуку зовнішнього стабільного та константного об'єкта (яким не була їхня матір), не здатні бути впевненими у собі. Усе їхнє життя є тільки реакцією на зовнішні обставини, тобто вони не мають внутрішнього ціннісного змісту для втілення у продукт творчої діяльності. На практиці ми бачимо, що вони не можуть ініціювати нову ідею та реалізувати її в дії візуальної творчості.

Розглянемо питання про функціональність арт-терапевтичного простору [1; 3]. Арт-терапевтичним простором ми вважаємо наявність спеціально-обладнаного приміщення для проведення занять з арт-терапії та фахівця, який проводить заняття. Між вихованцем 9–12 років та фахівцем виникають специфічні стосунки, які поєднують суб'єктивні переживання самої дитини, їхнє відображення в поведінці та у змісті продукту творчості, суб'єктивне ставлення до фахівця-дорослого, реальний поведінковий прояв (Юнг, Холіс, Копитін, Калошина, Лебедева, Кисельова та інші). Арт-терапевтичний простір стимулює прояв ініціативності, реалізацію власного бажання у створенні спонтанного продукту творчості.

Арт-терапевтичний простір занять із вихованцями 9–12 років надає дітям можливість вивільнити творчі ресурси психіки та спрямувати їх на вирішення актуальних завдань психологічного розвитку. Психоаналітиками доведено, що проблеми розвитку дитини є своєрідним імунітетом проти недбалого оточення, відгуком на викривлені стосунки зі значимими людьми [2]. За К. Юнгом, людина може взаємодіяти з тими аспектами своєї особистості, які внаслідок травматичної ситуації життя були заблоковані, на символічному рівні. Протягом цієї взаємодії уможлиблюється відновлення балансу та Я-інтеграції. Визначення символічного мислення було розвинуте представниками теорії об'єктних стосунків [3; 4]. Д. Вінікот та Д. Боулбі підкреслюють велику роль стабільного емпатичного контакту дорослого з дитиною для виникнення прихильності та суб'єктивного переживання автентичного Я у дитини.

Здатність осмислювати зміст власних підсвідомих імпульсів залежить від віку та типу особистості дитини. Спираючись на практичний досвід, ми можемо визначити деякі аспекти співвідношення поведінки дітей у процесі занять арт-терапією та типології депривованої поведінки, досліджені чеськими вченими Лангеймер, Матейчек [5]. Дитина, яка пережила досвід депривації (материнської, емоційної, батьківської, соціальної), має специфічні суб'єктивні переживання. Вони віддзеркалюються у її творчих роботах. За занадто важкого емоційного досвіду депривації дитина втрачає здатність до символізації власних суб'єктивних станів. Відповідно до того, в якому віці була пережита травма втрати значимих осіб, можна вказати на обмеження здатності до ідентифікації [2]. Якщо не виникає здатності до інтегрування переживань, диференціації станів “Я” та “інший”, “внутрішнього” та “зовнішнього”, відсутність інтегрованого переживання власного Я/Его проявляється в тому, що дитина не відчуває реальних кордонів власного “Я” [4].

Відповідно до вікових новоутворень, у віці 9–12 років дитина опановує здатність до рефлексії. Якщо за умови середнього статистичного нормального розвитку перехід на стадію вербального перетворення власного досвіду переживань відбувається протягом 3–8-го років життя дитини, то, у випадку важких переживань соціальної, батьківської або материнської (емоційної) депривації, цей процес затримується на довгий час, дитина зростає відчуженою від власних переживань, її когнітивний розвиток гальмується.

Арт-терапевтичний простір стимулює прояв ініціативності, реалізацію власного бажання у створенні спонтанного творчого продукту [1]. За нашими спостереженнями, у вихованців інтернатних закладів 9–12 років не виникає на початку роботи власної ініціативи, тому що проявляється псевдо-Я: те, що демонструється у поведінці, не є власним автентичним переживанням самої дитини. Це те, що, на її суб'єктивний підсвідомий погляд, хочуть бачити в неї значимі дорослі. У цей час дитина намагається “вгадати”, як зробити “все правильно”, щоб сподобатися. Діти виглядають як “надпристосовані”. У присутності дорослого чи інших дітей вихованець інтернатного закладу проявляє “бажану” поведінку (якщо не перейшов у своєму розвитку до стадії підліткового опору).

Але, якщо дитина залишилася на самоті у реальних життєвих обставинах, проявляється її автентичне Я/Его з його дифузністю, невизначеністю почуттів,

невпевненістю у виборі та діях або схильністю до імпульсивних та напівсвідомих провокацій. Це відбувається тому, що норми і правила були інтеріоризовані, але не стали суттєвою часткою особистості дитини, залишилися відчуженими інтросектами. Як тільки зникає зовнішній контроль – з'являється напівсвідома, інфантильна та імпульсивна поведінка.

Якщо стосунки з вихованцями тривають, доросла людина витримує їх, то починається наступний період. Діти спостерігають за вами, і, чим більше ви їх приймаєте, тим більш вони вас випробовують – чи справді ви їх приймаєте такими, якими вони є. Може бути й інша стратегія у взаєминах – дитина демонструє на початку занять у своїх творчих роботах стадію хаосу. Потім у сюжеті та в поведінці простежується мотив боротьби, і через досить тривалий час настає знову інтеграція, але вже на іншому підґрунті.

Отже, в умовах арт-терапевтичного простору вихованці 9–12 років інтернатних закладів мають можливість символізувати свої психоемоційні переживання, перейти до рівня вербальної рефлексії та свідомо визначитися у проявах вчинкової самостійності.

Список використаної літератури

1. Аллан Д. Ландшафт детской души. Юнгианское консультирование в школах и клиниках / перевод с англ. Ю. М. Донца ; под общей редакцией В. В. Зеленского. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 262 с.
2. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей / пер. с англ. В. В. Старовойтова. – 2-е изд. – М. : Академический Проект, 2006. – 232 с.
3. Винникотт Д. В. Игра и реальность / Д. В. Винникотт. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2008. – 240 с.
4. Кляйн М. Развитие в психоанализе / Кляйн М., Айзекс С., Райвери Дж., Хайманн П. ; пер. с англ. Д. В. Полтавец, С. Г. Дурас, И. А. Перелыгин м; сост. и научн. ред И. Ю. Романов. – М. : Академический проект, 2001. – 512 с.
5. Лангеймер Й. Психическая депривация в детском возрасте / Лангеймер Йозеф, Матейчик Зденек. – Прага : Медицинское издательство “Авиценум”, 1984. – 334 с.

М. І. Бех
м. Київ

СПРЯМОВАНІСТЬ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ОБРАЗУ “Я-МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІОНАЛ”

У статті розкрито сутність поняття “образ Я-майбутній професіонал” і представлено психолого-педагогічний проект профорієнтаційної роботи суб'єктів взаємодії шляхом узгодження перспективних планів профорієнтаційної діяльності освітніх закладів, що належать до територіальної системи профорієнтації.

Ключові слова: образ “Я-майбутній професіонал”, психолого-педагогічний проект, профорієнтаційна робота.

Побудова молоддю динамічного уявлення про себе як майбутнього професіонала детермінується зростаючими вимогами сучасного професійного середовища до соціального, духовного та інтелектуального розвитку особистості, рівень якого визначається позитивною мотивацією до самозростання на кожному етапі побудови та реалізації професійної кар'єри

фахівця. Саме тому означені вище характеристики соціального замовлення ринкового ведення господарства актуалізують необхідність формування у старшокласників образу “Я-майбутній професіонал”, як внутрішньої спонукальної сили особистості до її безперервного і прогресуючого професійного розвитку.

Потреба ринку праці у фахівця, здатних до безперервного і прогресуючого професійного розвитку, експериментально доводиться у дослідженнях проблеми професійної адаптації В. Васильєва. За результатами дослідження вчений виділив ряд характерних ознак, які суттєво мають вплинути на особливості професійного самовизначення старшокласника. До таких ознак В. Васильєв відносить: динамічність ринкового середовища, яка не забезпечує сталості сформованих у особистості стратегій самореалізації у конкретній професії та в цілому в різних сферах життя; домінуюча активність особистості і її свобода вибору напряму професійного зростання та, одночасно, повна відповідальність за власний вибір; розуміння особистістю соціальної справедливості не як рівності прибутків, а як рівності шансів на суворе дотримання правових та моральних правил ділової активності; повага до добробуту людини, в основі яких лежать її особистий талант, напружена праця та творча професійна самодіяльність; економічний зиск вчинків особистості у різних сферах життєдіяльності; індивідуалізм, самостійність, розважливість, готовність до ризику, певна жорстокість і навіть агресивність при захисті та реалізації своїх власних інтересів [3].

Означені вище характеристики у своїй сукупності розкривають специфічні ознаки людини-професіонала, яка здатна витримувати жорстку конкуренцію не лише на ринку праці в Україні, а й визначати для себе місце у світовому розподілі праці.

Досягнення людиною рівня такого професіоналізму, стверджує І. Бех, неможливе без становлення морально-духовного “Я” особистості, яке вміщує у суб’єктивній формі систему відповідних суспільно значущих пріоритетів, створюється в процесі розвитку її морально-духовної свідомості й самосвідомості. При цьому свідомість забезпечує розвиток позитивних ставлень до певних моральних норм, тобто особистісних властивостей, а самосвідомість – їх емоційно-ціннісне оцінювання. В результаті цієї своєрідної “діяльності переживання” особистісна властивість може перетворитися на відповідну особистісну цінність, конкретний образ морально-духовного “Я” як безумовне вартісне надбання і складова ядра особистості [1].

Наголосимо, до проблеми професіоналізму людини зверталися цілий ряд науковців, проте, на нашу думку, найбільш глибоко розкритий його зміст у працях О. Бодальова. Вчений стверджував, що у розумінні поняття “професіонал” потрібно розглядати особистість як суб’єкта діяльності, який володіє такими характеристиками розуму, волі, почуттів, або, якщо бажаєте дивитися більш узагальнено, такими психічними властивостями, які складають сталу структуру і дозволяють йому на високому рівні продуктивності виконувати ту діяльність, якою він зарекомендував себе як великий фахівець [2].

Характерним для праць О. Бодальова та його послідовників є й те, що вони

пов'язують формування професіоналізму насамперед з яскравим проявом здібностей, глибокими й широкими знаннями в тій галузі діяльності, в якій цей професіоналізм виявляється, із нестандартним володінням уміннями, необхідними для успішного виконання цієї діяльності. З позиції вченого дійсний професіоналізм завжди пов'язаний із сильною і сталою мотиваційно-емоційною зарядженістю на здійснення саме цієї діяльності і на досягнення в ній унікального, неординарного результату. Крім того, дослідник одним із показників професіоналізму вважає моральну вихованість спеціаліста як особистісну здатність до трансформації загальнолюдських цінностей у свої власні. Ще одним найважливішим інваріантом професіоналізму, як гіпотетично припускає О. Бодальов, виступає “внутрішній потенціал” професіонала як “сила особистості”, оскільки всі вищі досягнення, в повсякденному розумінні, здійснюються сильними особистостями [2].

Отже, професіоналізм людини передбачає виконання нею професійної праці на більш високому рівні. Такому рівню професіоналізму людини, на кожному з етапів її професійного розвитку, має бути притаманна висока продуктивність діяльності, відповідальність, стійка громадянська позиція, здатність до саморозвитку тощо. При цьому високопродуктивною (К. Платонов) вважається лише та діяльність, яка відрізняється високими характеристиками якості за основними показниками продуктивності, оптимальної інтенсивності та напруженості, високої точності й надійності, організованості, стабільності й опосередкованості. Такі ознаки праці, вважає К. Платонов, повинні переслідувати соціально значущі цілі і охоронити професіонала від надмірного перенавантаження [5].

З поміж найрізноманітніших профорієнтаційних засобів формування у старшокласників оюразу “Я-майбутній професіонал” важливе місце належить психолого-педагогічним умовам спільної роботи середніх загальноосвітніх та вищих навчальних закладів, спрямованих на виявлення, відбір та розвиток здібної та обдарованої учнівської молоді. При цьому зазначену діяльність можна розглядати як сукупність організаційно-педагогічних заходів, що має за мету формування в учнів середніх закладів освіти професійної самосвідомості, ядром якої є образ “Я-майбутній професіонал”.

Серед групи цих заходів варто наголосити на розробці психолого-педагогічних проектів профорієнтаційної роботи суб'єктів взаємодії шляхом узгодження перспективних планів профорієнтаційної діяльності освітніх закладів, що належать до територіальної системи профорієнтації. Реалізація такої методики в умовах запровадження профільного навчання забезпечить послідовне та неперервне самозростання особистості у процесі її професійного самовизначення [1; 4].

При визначенні структури спільної діяльності школи та вузу в процесі реалізації проекту профорієнтаційної роботи нами були уточнені основні складові такої діяльності. До них ми віднесли: мету спільної діяльності; класних керівників та викладачів вузу, як суб'єктів взаємодії; учнів, як суб'єктів професійного самовизначення; зміст діяльності; організаційні форми взаємодії під час реалізації психолого-педагогічного проекту.

При цьому функції школи полягають у:

- забезпеченні достатнього рівня викладання навчальних предметів;
- організації спільних засідань та зустрічей вчителів профільних класів та викладачів вищих учбових закладів різних факультетів з метою узгодження планів, програм, вимог до знань та умінь учнів;
- вивченні індивідуальних особливостей учнів з метою допомоги у виборі профілю навчання і сфери застосування набутих знань, умінь та навичок;
- створенні умов для здійснення поглибленої загальноосвітньої підготовки учнів шляхом впровадження у навчально-практичну діяльність відповідних спецкурсів;
- забезпеченні профорієнтаційної спрямованості змісту навчально-виховної роботи в старших класах сучасної загальноосвітньої середньої школи.

Функції викладачів вузу полягають у:

- наданні школі практичної допомоги при складанні навчальних планів та програм спецкурсів;
- участі на спільних засіданнях викладачів вузу і вчителів з питань узгодження програм, планів, методики викладання предметів, вимог до знань та умінь учнів;
- залученні викладачів вузу до читання спецкурсів, які можуть викладатися в інтегрованій формі;
- наданні школі навчальної бази для проведення лабораторних і практичних занять;
- участі в організації таких масових заходів як олімпіади, наукові конференції, дні відкритих дверей, вечори-діалоги та ін.;
- залученні викладачів вузу до прийому випускних екзаменів з профільних навчальних предметів.

Запропонована нами методика, крім формування у старшокласників образу “Я-майбутній професіонал” спрямовувалася також на:

- ознайомлення школярів з специфікою сучасних професій;
- набуття профорієнтаційного досвіду через застосування ділових та імітаційних ігрових методів, тренінгів і т.д.;
- розвиток необхідних в майбутньому професійно важливих якостей згідно обраної учнем сфери майбутньої професійної діяльності;
- розвиток у старшокласників стійких та дієвих інтересів до певної професії;

Кожний працюючий знає з власного досвіду, що шлях до оволодіння секретами професії далеко не прямий. Вхідження людини в професійну діяльність вимагає від неї не тільки великих зусиль з оволодіння засобами праці, але й значної перебудови самосвідомості. Така перебудова інколи буває настільки драматичною, що призводить до спотворення професійних уявлень і формування різноманітних психологічних захистів – знецінення професії, а то й відмови від обраного шляху. Тому вирішення проблема професійного зростання учнівської молоді має розпочинатися з формування у школярів молодшого та середнього шкільного віку відповідного ставлення до різноманітних видів навчально-трудової діяльності. Згодом зміст, форми та методи професійної орієнтації мають спрямовуватися на формування у старшокласників образу “Я-майбутній професіонал”, який здатний досягнути вершини професійного розвитку.

Список використаної літератури

1. Бех І.Д. Образ “Я” як мета формування і розвитку особистості. //Педагогіка і психологія. – 1998. - №2. – 30 – 41 с.
2. Бодалев А.А. О феномене акме и некоторых закономерностях его формирования и развития //Мир психологии. - М., 1995. - №3.
3. Васильев В.В. Система адаптації робітників до професійної діяльності. - Дніпропетровськ: ДДУ, 1999. - 300 с.
4. Климов Е.А., Носкова О.Г. История психологии труда в России: Учебн. пособие. - М.: МГУ, 1992. - 221 с.
5. Платонов К.К. Структура и развитие личности /Ответств. ред. профессор Глоточкин А.Д. - М.: Наука, 1986. - 257 с.

А. Е. Бойко,
м. Київ

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У
ВИХОВАНЦІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У
ГУРТКАХ ГУМАНІТАРНОГО НАПРЯМУ**

У статті розглянуто сутність комунікативної компетентності у вихованців позашкільних навчальних закладів, значення комунікативних законів та сучасних тенденцій розвитку спілкування у формуванні комунікативної компетентності.

Ключові слова: *комунікативна компетентність, комунікативні закони, спілкування, позашкільні навчальні заклади, гуртки гуманітарного напрямку.*

Формування високого рівня комунікативної компетентності підростаючого покоління особливо актуалізується у реаліях сьогодення. Зміни, викликані процесами міжкультурної інтеграції та розширенням інформаційно-комунікативного простору, підвищують значення спілкування у соціальній, професійній та інших сферах життєдіяльності. У вирішенні цього завдання важливу роль відіграють позашкільні навчальні заклади, зокрема гуртки гуманітарного напрямку. Гуманітарний напрям позашкільної освіти визначений Законом України „Про позашкільну освіту” як такий, що забезпечує розвиток здібностей, обдарувань, практичних навичок вихованців, оволодіння знаннями з основ наук соціально-гуманітарного циклу.

Проблема формування комунікативної компетентності особистості відображена у багатьох соціальних, лінгвістичних, психологічних і педагогічних дослідженнях з різних наукових позицій (О. Аршавська, Л. Божович, Л. Виготський, М. Вятютнев, Д. Ельконін, Д. Ізаренков, Д. Крістел, М. Лісіна, С. Савіньон та інші).

У сучасних психолого-педагогічних працях, присвячених вивченню проблеми комунікативної компетентності особистості (Г. Андрєєва, Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, Л. Петровська, Є. Рогов, Е. Руденський), вирізняють такі її компоненти, як навички для сприйняття, розуміння та оцінювання інших людей (входження в контакт, орієнтація в проблемі партнера, вирівнювання емоційного напруження співрозмовника, узгодження інтересів, ведення дискусії, особистісні передумови комунікативного потенціалу тощо).

Термін “комунікативна компетентність” (від лат. communico – роблю загальним, зв’язую, спілкуюся і competentis – здатний) означає сукупність знань

про норми і правила ведення природної комунікації – діалогу, дискусії, переговорів тощо.

На думку А. Хуторського, комунікативна компетентність є однією з базових освітніх компетенцій і становить собою оволодіння особистістю комунікативними якостями, які пов'язані з необхідністю взаємодіяти з іншими людьми, з об'єктами навколишнього світу та його інформаційними потоками, умінням знаходити, перетворювати і передавати інформацію, виконувати різні соціальні ролі в групі та колективі [5].

Розглядаючи комунікативну компетентність як компетентність у спілкуванні, Л. Петровська вирізняє в ній складові за аналогією із загальноприйнятою структурою спілкування. Якщо виходити з того, що в цій структурі наявні три взаємозалежні сторони – перцептивна, комунікативна та інтерактивна, то, відповідно, і компетентність у спілкуванні може бути розглянута як компетентність у міжособистісному сприйнятті, міжособистісній комунікації, міжособистісній взаємодії [3]. Комунікативна сторона спілкування, або комунікація у вузькому значенні цього слова, полягає в обміні інформацією між партнерами, передачі та прийомі знань, ідей, думок і відчуттів і потребує від учасників взаємодії здатності до самовираження, невимушеної експресивності. Інтерактивна сторона спілкування полягає в обміні діями між сторонами, які спілкуються. Перцептивна сторона спілкування – це процес пізнання людьми один одного з подальшим встановленням на цій основі визначених міжособистісних зв'язків. Для ефективності в перцептивній та інтерактивній сторонах спілкування комунікантам необхідні здібності розуміти себе та інших, прогнозувати міжособистісні ситуації (Є. Сидоренко).

Комунікативну компетентність як систему внутрішніх засобів регуляції комунікативних дій розглядає у своїх наукових доробках Ю. Жуков. В її структурі він виділяє орієнтовну частину, виконавчу частину й внутрішні засоби діяльності [2].

У своїх працях Ю. Ємельянов визначає комунікативну компетентність як досвід, що розвивається і значною мірою усвідомлюється під час спілкування між людьми, що формується й актуалізується в умовах безпосередньої людської взаємодії [1]. Наголошується на тому, що комунікативна компетентність вимагає від особистості усвідомлення:

- власних потреб і ціннісних орієнтацій;
- власних перцептивних умінь, тобто здатності сприймати навколишнє без суб'єктивних спотворень і “систематизованих білих плям” (стійких упереджень щодо тих чи інших проблем);
- готовності сприймати нове у зовнішньому середовищі;
- своїх можливостей у розумінні норм і цінностей інших соціальних груп і культур (реальний інтернаціоналізм);
- своїх почуттів і психічних станів у зв'язку з дією факторів зовнішнього середовища.

Грунтуючись на вищезначеному, ми розглядаємо комунікативну компетентність як здатність особистості, засновану на знаннях та досвіді, орієнтуватися у ситуаціях спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки, як свої власні, так і партнерів.

Слід зазначити, що для формування комунікативної компетентності вихованців позашкільних навчальних закладів необхідно враховувати загальні закони комунікації, розроблені дослідником у галузі теорії та практики ефективної комунікації Й. Стерніним [4]:

- закон дзеркального розвитку спілкування (співбесідники підсвідомо, автоматично імітують стиль один одного);
- закон залежності ефективності спілкування від комунікативних зусиль (ефективність мовленнєвого впливу прямо пропорційна затраченим комунікативним зусиллям);
- закон довіри до зрозумілих висловлювань (чим простіше мовець висловлює свої думки, тим краще його розуміють і більше йому вірять);
- закон притягування критики (чим більше виділяєшся, тим більше критикують);
- закон емоційного пригнічування логіки (в емоційному стані втрачається логічність і аргументованість мовлення);
- закон ритму спілкування (співвідношення говоріння й мовчання в мовленні кожної людини є постійною величиною);
- закон прогресивного зростання нетерпіння слухачів (ефективне мовлення – це коротке мовлення, яке триває не довше ніж десять хвилин);
- закон мовленнєвого самовпливу (словесне втілення думки дає змогу мовцеві впевнитися в ній, остаточно утвердити її для себе).

Крім того, у контексті дослідження комунікативної компетентності вихованців позашкільних навчальних закладів у гуртках гуманітарного напрямку видається важливим розуміння сучасних тенденцій розвитку спілкування: збільшення питомої ваги коротких мовленнєвих контактів; брак часу для обговорення накопиченої інформації; розширення сфери застосування усного мовлення; скорочення ініціативного спілкування, натомість збільшення частки офіційного, рольового спілкування.

Отже, узагальнивши наявні теоретичні підходи з проблеми дослідження комунікативної компетентності, можна зробити висновок, що комунікативна компетентність виконує функцію адаптації й адекватного функціонування особистості в суспільстві. Знання комунікативних законів, уміння їх використовувати з урахуванням тенденцій розвитку спілкування на сучасному етапі є важливими складовими формування комунікативної компетентності у вихованців позашкільних навчальних закладів. Перспектива подальшого дослідження проблеми полягає у розробленні методики формування комунікативної компетентності у вихованців позашкільних навчальних закладів у гуртках гуманітарного напрямку.

Список використаної літератури

1. Емельянов Ю. Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга : уч. пособ. / Ю. Н. Емельянов, Е. С. Кузьмин. – Л. : ЛГУ, 1983. – 103 с.
2. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков. – М., 1990. – 104 с.
3. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

4. Стернин И. А. Введение в речевое воздействие / И. А. Стернин. – Воронеж: Полиграф, 2001. – 252 с.

5. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторской // Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения : сб. науч. трудов / под ред. А. В. Хуторского. – М. : ГНУ ИСМО РАО, 2006. – С. 65–79.

Ю. І. Волчелюк,
м. Хмельницький

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО СТАНУ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті розглядається рівні соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в інклюзивному освітньому просторі, їх основні характеристики.

Ключові слова: *рівні соціальної адаптації, студенти з обмеженими фізичними можливостями, інклюзивний освітній простір.*

Одним із найвагоміших критеріїв, які дають змогу оцінити успішність реалізації програм інклюзивного навчання, є рівень соціальної адаптації особистості з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору. Завдяки використанню комплексу методів (педагогічного спостереження, анкетування, опитувальників, інтерв'ю, соціометричних обстежень груп, карти соціальних контактів; методик, які характеризують психологічні якості особистості: тривожність, агресивність, емпатійність, схильність до стресу) у результаті проведення дослідження визначено такі рівні соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору : високий, достатній, недостатній (табл. 1).

Взаємостосунки студентів з обмеженими фізичними можливостями та молоді, яка не має фізичних обмежень – найпотужніший чинник соціальної адаптації. Студенти з обмеженими фізичними можливостями потребують додаткової допомоги, що є частиною спеціальної програми соціальної адаптації, результатом якої повинен бути розвиток молоді людини як особистості, здатної ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем, успішно та якісно виконувати студентські обов'язки та реалізовувати життєві плани.

Отже, можна визначити об'єктивні умови й потреби соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями, що виражаються у таких основних їхніх позиціях :

- активно-позитивна позиція – прагнення пошуку самостійного виходу із ситуації, що склалася, та позитивні соціально-психологічні особливості особистості;
- пасивно-негативна позиція – незадоволеність своїм становищем, відсутність бажання самостійно покращити його, занижена самооцінка, насторожене ставлення до оточуючих, тривожність, психологічний дискомфорт;
- пасивно-позитивна позиція – незадовільний соціально-економічний стан, низька самооцінка, відсутність бажання активно змінювати ситуацію на краще;

**Рівні соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними
можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору**

Рівні соціальної адаптації	Характеристика рівнів
<i>високий</i>	<ul style="list-style-type: none"> • високий рівень поінформованості з проблем власного здоров'я, правового статусу, відповідні моделі поведінки, висока мотивація до включення в освітній простір; • адекватне сприйняття відхилень у власному здоров'ї та високий рівень психологічної стійкості особистості; • поєднання внутрішньої мотивації до включення в освітнє середовище із зовнішніми стимулами до бажаної моделі поведінки; • високий рівень залученості у процеси, що відбуваються як у академічній групі, так і на рівні курсу (різнобічна спрямованість особистості та активне включення у навчальну, культурно-дозвілєву, науково-дослідну діяльність тощо).
<i>достатній</i>	<ul style="list-style-type: none"> • достатній рівень поінформованості проблем власного здоров'я, правового статусу, правил поведінки в навчальному закладі; • висока мотивація до одного із видів діяльності у поєднанні із низькою до інших; • нижчий за середній або низький рівень як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації до включення у групу однокурсників, низький рівень прагнення до спілкування, співпраці як у межах аудиторної, так і позааудиторної діяльності; • достатній рівень залученості у діяльність за одним або двома показниками (наприклад, навчальну або спортивну) та низький – у інших.
<i>недостатній</i>	<ul style="list-style-type: none"> • низький рівень поінформованості проблем власного здоров'я, правового статусу, правил поведінки в навчальному закладі; • психологічна нестійкість особистості (від надмірної вразливості до високої агресивності), низька стресостійкість; • неприйняття або пригніченість власним статусом та проблемами, які зумовлені обмеженими фізичними можливостями; • низький рівень як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації до соціальної адаптації, відсутність прагнення до спілкування, співпраці; • низький рівень включеності та успішності у навчальній діяльності та незалученість у всі інші види діяльності.

• активно-негативна позиція – психологічний дискомфорт, незадоволеність життям, бажання самотійно змінити свою ситуацію на краще, але позитивних результатів не досягається через різні суб'єктивні та об'єктивні причини.

У результаті дослідження було виявлено основні напрям соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями, що відстежуються у різних сферах їхньої життєдіяльності, які варто враховувати в інклюзивному освітньому просторі. До них належать :

- взаємостосунки студентів з обмеженими фізичними можливостями і здорових студентів є найважливішим чинником соціальної адаптації, причому ці взаємостосунки мають велику соціальну дистанцію, що характеризується нерозумінням, страхом, неприйняттям осіб з обмеженими фізичними можливостями;
- позитивно спрямована взаємодія студентів з обмеженими фізичними можливостями і здорових студентів – головна умова ефективності соціальної адаптації, якій перешкоджають неготовність сторін до співпраці і близьких контактів, взаємні негативні установки;
- об'єктивні потреби студентів з обмеженими фізичними можливостями у соціальній адаптації зумовлені бажанням до самореалізації та самовираження, прагненням до матеріальної незалежності та соціального благополуччя.

Виявлені особливості та характеристики дали змогу формувати цілісну картину наявного стану проблеми та забезпечили можливість розробити соціально-педагогічні умови та оптимальну модель соціальної адаптації студентів з обмеженими функціональними можливостями в інклюзивному освітньому просторі.

Н. В. Глушко,
м. Київ

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ ЦЕНТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДЕЗАДАПТОВАНИХ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНИХ ЛІЦЕЇВ

У результаті проведеного дослідження розглянуто зміст поняття “соціальна реабілітація дезадаптованих старших підлітків”, визначено та охарактеризовано основні етапи процесу соціальної реабілітації, розглянуто структуру реабілітаційного центру, проаналізовано педагогічні, психологічні та соціальні заходи, які сприяють успішному здійсненню соціальної реабілітації.

Ключові слова: старші підлітки, дезадаптація, соціальна реабілітація, професійний ліцей.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства проблема дезадаптації старших підлітків є однією з найбільш серйозних соціальних проблем, яка вимагає негайного продуктивного вирішення як на науковому, так і практичному рівнях з метою збереження майбутнього трудового потенціалу країни.

Дезадаптовані старші підлітки – це діти віком від 13 до 15 років, які внаслідок дії різноманітних складних соціальних умов, обставин життя і індивідуального розвитку не можуть адаптуватися до середовища життєдіяльності (навчального закладу, сім'ї, групи ровесників). Внаслідок цього вони не спроможні виконувати свої соціальної ролі, що проявляється в порушенні взаємодії із середовищем, несформованості комунікативної

культури, у високому рівні тривожності, неадекватній самооцінці, порушенні Я-концепції, у хронічній неуспішності, опорі педагогічному впливу, негативному ставленні до навчання, відчуженні від сім'ї та школи, порушенні емоційно-мотиваційної спрямованості, асоціальних виявах та ін. Як свідчить практика, кількість таких підлітків з кожним роком збільшується, становлячи 25 – 28% від загального числа школярів.

Сприяти вирішенню проблеми дезадаптації таких підлітків можливо через систему соціальної реабілітації, яка передбачає надання доступної і своєчасної кваліфікаційної соціальної, правової, психолого-педагогічної допомоги дезадаптованим підліткам у подоланні їхніх особистісних вищеперелічених проблем і конфліктів з оточенням, створення умов для їхнього повноцінного розвитку і успішної соціалізації.

Під поняттям “соціальна реабілітація дезадаптованих старших підлітків” розуміється комплекс педагогічних, соціальних, психологічних заходів, які спрямовані на відновлення порушених соціальних зв'язків і відносин старших підлітків зі шкільним та сімейним середовищем, приведення їхньої індивідуальної та колективної поведінки у відповідність із загальновизнаними суспільними правилами і нормами, формування особистісних якостей, які сприятимуть активній життєвій позиції та інтеграції в суспільство.

Практика надання соціальної допомоги і підтримки дезадаптованим підліткам як в Україні, так і за її межами, свідчить про те, що сьогодні гостро стоїть проблема створення і пошуку нових типів установ, форм і методів роботи в них з метою надання кваліфікованої соціальної та педагогічної допомоги зазначеній категорії підлітків.

Соціальна реабілітація може здійснюватися в різних закладах соціального спрямування, у системі позашкільної освіти, у загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема в Центрах професійної підготовки та соціальної реабілітації проблемної молоді, які створені на базі професійних ліцеїв. У Києві такі центри діють при Київському професійному ліцеї “Авіант”, Київському професійному ліцеї будівництва і комунального господарства, ДПТНЗ “Київське вище професійне училище технологій та дизайну виробів із шкіри” та ін.

Основними завданнями Центрів є допрофесійна підготовка дезадаптованих підлітків, створення соціальних умов для нормалізації життєдіяльності, гармонійного та різнобічного їхнього розвитку, надання допомоги у відновленні соціального досвіду та встановленні соціальних зв'язків, норм поведінки, спілкування, емоційної стабільності, активного соціального життя та адаптації в суспільстві через реалізацію спеціальних реабілітаційних, корекційно-розвивальних програм.

У центрі проходять реабілітацію дезадаптовані старші підлітки, які в через особистісні та соціальні причини не змогли закінчити навчання в умовах загальноосвітньої школи і за рекомендацією педагогічної ради школи та зі згоди батьків направлені після закінчення 8 класу до реабілітаційного центру з метою отримання базової середньої освіти та проходження курсу соціальної реабілітації.

Здійснення реабілітаційного процесу в умовах професійних ліцеїв передбачає ряд етапів. Першим етапом, від якого безпосередньо залежить успіх реабілітаційної

діяльності, є проведення реабілітаційного моніторингу. Реабілітаційний моніторинг ми розуміємо як систему, що складається зі збору інформації про дезадаптованого підлітка, її аналізу та вибору методів реабілітаційного впливу на нього. Саме на цьому етапі на підставі вивчення документів, наданих школою, бесід із підлітками та їхніми батьками здійснюється аналіз умов проживання та навчання підлітків, їхніх особистих можливостей, причин соціальних відхилень та складається реабілітаційна картка дезадаптованого підлітка.

На основі проведеного аналізу розробляється та планується програма соціальної реабілітації підлітків, які і становить зміст другого етапу реабілітаційного процесу.

Третій етап передбачає безпосереднє здійснення комплексу педагогічних, соціальних, психологічних заходів, що забезпечують відновлення навичок спілкування; необхідного рівня освіти, тобто оволодіння базовим компонентом змісту освіти; створення умов для професійного навчання підлітків з різним рівнем освіти та самореалізації у професійній діяльності [1, с. 45].

На четвертому етапі здійснюється аналіз та порівняння результатів процесу й розробляються рекомендації щодо подальшого навчання та працевлаштування підлітків.

З метою найбільш ефективного використання реабілітаційного впливу підлітки розподіляються по класах відповідно до заданих критеріїв (за рівнем навчальних досягнень, конфліктності, агресивності тощо). Характерною ознакою учнів цих класів є надзвичайно низький рівень навчальних досягнень. Тому, щоб ліквідувати прогалини в знаннях вибирається адекватний темп навчання, реалізується індивідуальний підхід до кожної дитини з опорою на її позитивні якості, створюється ситуація успіху на уроці, проводяться додаткові заняття у позаурочний час, застосовуються окремі методи розвитку розумових здібностей підлітків під час проведення занять.

Беззаперечним є той факт, що посилює реабілітаційний вплив на дезадаптованих підлітків:

- позитивна емоційна насиченість діяльності;
- естетичне і гігієнічне оформлення приміщень;
- створення гарного настрою шляхом проведення численних заходів розважального характеру;
- формування позитивних емоцій методами естетичного виховання, контактів із природою;
- розвиток навичок спілкування з однолітками, педагогами та іншими дорослими;
- позитивний індивідуальний контакт педагога з кожним дезадаптованим підлітком;
- творча атмосфера на навчальних заняттях із підлітками;
- максимальне насичення життєдіяльності дезадаптованих підлітків соціально позитивними видами діяльності (організація занять за інтересами, вільний вибір позашкільної освіти, відвідування гуртків, секцій, участь у вікторинах, конкурсах та ін.);
- використання ігрової терапії як обов'язкового елемента навчальних, виховних, корекційних і лікувально-оздоровчих заходів;

- формування природної резистентності до емоційного стресу методами адаптації до фізичних і психологічних факторів середовища;
- розвиток у соціально дезадаптованого підлітка почуття власної гідності, честі, доброти, справедливості, поваги до оточуючих як основи особистісних якостей людини і її успіху в соціальному середовищі [2, с. 239].

Враховуючи те, що більшість дезадаптованих підлітків проживає у малозабезпечених сім'ях, у межах соціальних заходів їм надається матеріальна підтримка, що передбачає безкоштовне харчування у центрі та виплату стипендії. Вивчаються та піддаються контролю умови проживання підлітків, за допомоги громадських організацій та правоохоронних органів здійснюється правовий та психологічний вплив на батьків, які ведуть асоціальний спосіб життя.

Основними структурними підрозділами центру є адміністративний, інформаційно-аналітичний, соціальний, науково-методичний відділи, психологічна служба, які на певних етапах соціальної реабілітації виконують відповідні функції та працюють у тісній взаємодії.

Результати діяльності Центру очевидні – більшість (97 %) випускників Центру продовжують навчання в загальноосвітніх школах, здобуваючи повну загальну середню освіту, та професійних ліцеях, де разом із середньою освітою отримують робітничу професію.

Поряд із позитивним досвідом соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків можна визначити ряд проблем. Контингент підлітків не простий. Кожна дитина потребує індивідуального підходу, а тому нагальною потребою є надання консультативно-методичної допомоги всім учасникам навчально-виховного процесу.

Виходячи з вищесказаного, основними напрямками наших подальших досліджень є експериментальна перевірка педагогічних умов та етапів соціальної реабілітації в умовах професійних ліцеїв; розроблення методичних рекомендацій педагогам щодо забезпечення педагогічних умов соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків в умовах професійних ліцеїв.

Список використаної літератури

1. Капська А. Й. Соціальна робота : Навчальний посібник / А. Й. Капська. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.
2. Коношенко С. В. Теоретико-методичні основи реабілітаційної роботи з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.05 / Сергій Володимирович Коношенко. – Луганськ, 2010. – 492 с.

Ю. Є. Доукіна,
м. Київ

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 5–9-Х КЛАСІВ ГОТОВНОСТІ ДО ВИБОРУ СПОРТИВНОГО ПРОФІЛЮ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито сутність формування в учнів підліткового віку готовності до вибору спортивного профілю навчання у процесі ігрової діяльності, яка сприяє залученню учнівської молоді до рухової активності та здорового способу життя.

Ключові слова: *учні підліткового віку, готовність до вибору спортивного профілю навчання, ігрова діяльність.*

Актуальність дослідження проблеми формування в учнів 5–9-х класів готовності до вибору спортивного профілю навчання у процесі ігрової діяльності зумовлена необхідністю орієнтації теорії і практики на розроблення сучасних методик підвищення рухової активності школярів на уроках фізичної культури, у позакласній фізкультурно-оздоровчій та спортивно-масовій роботі. Ефективною формою формування в учнів підліткового віку готовності до вибору спортивного профілю навчання є ігрова діяльність, яка організовується згідно з вимогами щодо проведення спортивних ігор в загальноосвітній школі. Такі ігри проводяться з метою: формування в школярів готовності до вибору спортивного профілю навчання та бажань і нахилів до спортивно-масової роботи; залучення учнів до активного оволодіння базовими знаннями, уміннями та практичними навичками з техніки і тактики проведення змагань у процесі ігрової діяльності; допомоги кожному учасникові сформуванню бажання вивчати історію рідного краю в процесі ігрової діяльності; відбору здібних школярів для занять у спортивних секціях і гуртках та участі в районних, міських та обласних змаганнях зі спортивних ігор.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу зрозуміти, що підлітковий вік є одним із сприятливих періодів розвитку особистісних якостей. На думку І. Д. Беха, основні колізії підліткового віку доцільно розглядати крізь призму домінант розвитку, якою є виховання підлітка як особистості. Адже особливістю особистісного розвитку на цьому віковому рубежі є те, що на перше за значущістю місце виходять кооперативні стосунки з ровесниками та соціально значуща діяльність. Автор відмічає, що сучасний підліток по-справжньому вирішує проблему вибору шляху самореалізації – продуктивно-творчого чи споживацького, а це безпосередньо пов'язано з його настановами стосовно інших людей і матеріальних цінностей. Настанови визначають егоїзм чи альтруїзм, пожадливість чи безкорисливість, творчість чи споживацтво у поведінці. Педагогічний вплив у цьому напрямі багато в чому опосередкований сімейними традиціями та атмосферою малої групи, референтної для дитини й підлітка. Тому і вплив на особистість з боку суспільного виховання може відбуватися переважно двома шляхами – або вплив на сім'ю і вже через неї – на дитину, або створення у референтній групі, яка зайнята педагогічно організованою діяльністю, атмосфери доброзичливості й творчості. Цей вік, наголошує І. Д. Бех – “перший рубіж особистісного розв'язання суперечностей самовизначення, й допомога педагога в цей час зводиться переважно до підтримки підлітка, його референтної групи” [1, с. 102].

Дієвим для формування в учнів 5–9-х класів готовності до вибору спортивного профілю, відмічає М. Д. Зубалій, є метод змагань. Він становить собою спосіб стимулювання активності підлітків, організації їхньої практичної суспільно-корисної діяльності. Цей метод ґрунтується на мотивах інтересу, привабливості, високої ініціативності, винахідливості, діловитості, практичності, колективізму і самодіяльності. Його застосування веде до загального підйому працездатності учнів, продуктивності й досягнення високих

результатів у навчанні та поведінці. Як метод виховання, змагання проводяться з урахуванням вікових особливостей і психологічних факторів, які характеризуються тим, що всім підліткам властиве прагнення до здорового суперництва, першості, самоствердження. Педагогічно правильно організовані змагання сприяють формуванню в учнів підліткового віку готовності до вибору спортивного профілю [2].

Уміле застосування цього методу в процесі ігрової діяльності перетворює змагання на сильний стимул удосконалення спортивно-масової роботи учнів, виховує в них прагнення до досягнення поставленої мети, розвиває уміння долати труднощі. Участь у змаганнях сприяє створенню в учнівському колективі атмосфери згуртованості і єднання на основі цікавої перспективи, яку висунули учні в процесі змагань. Намагаючись перевершити один одного у майстерності, спроможностях, підприємливості, винахідливості, силі й уміннях, учні розвиваються інтелектуально, морально, фізично. Оцінюючи досягнуті результати, вони критично ставляться до своїх недоліків, намагаючись їх виправити, удосконалюють свою підготовленість, що сприяє формуванню готовності до вибору спортивного профілю.

Разом із цим, змагання та ігрова діяльність можуть і завдати шкоди у формуванні в учнів підліткового віку готовності до вибору спортивного профілю за умов, якщо вчителі фізичної культури, тренери спортивних секцій та гуртків не помітять позитивних емоцій у переживаннях учнів за результати спортивних змагань і не будуть їх розвивати за допомогою адекватних форм і методів фізичного виховання. Причиною цього буває суб'єктивно підібраний зміст ігрової діяльності й недоліки в методиці проведення змагань. У такому разі вчителі фізичної культури повинні приділяти достатньо уваги роз'ясненню позитивного значення змагальної діяльності для кожного учня, стежити за добросовісним її виконанням. Тому, на нашу думку, вчителям фізичної культури, тренерам спортивних секцій необхідно викликати в учнів інтерес до спортивно-масової роботи, а саме: створювати ситуації гарантованого успіху; нагороджувати переможців змагань дипломами, грамотами, цінними подарунками; проводити змагання зі спортивних ігор на призи відомих земляків, спортсменів тощо.

Як зазначає М. В. Тимчик, ефективними для фізичного виховання старших підлітків є такі спортивні ігри, як баскетбол, волейбол, футбол, гандбол, які проводяться в умовах, що вимагають від учнів підліткового віку прояву винахідливості, кмітливості, спритності, витривалості, швидкості думки, творчого мислення. Під час проведення цих ігор учні мають швидко, без обдумування приймати самостійні рішення, правильно орієнтуватися в новій обстановці й бути готовим до непередбачуваних ситуацій, які можуть виникнути в процесі ігрової діяльності. Проводити такі ігри потрібно там, де є можливість використовувати природні й штучні перешкоди, створювати ситуації, які дають змогу проявляти відповідальність, дисциплінованість, мужність, упевненість, рішучість, сміливість, організованість та інші особистісні якості. Важливо також учителям фізичної культури обмежувати часом виконання певного ігрового завдання. Це сприяє отриманню нових знань, умінь і навичок виконувати поставлені завдання, формуванню в учнів 5–9-х класів готовності до вибору спортивного профілю [3].

Як бачимо, ігрова діяльність є ефективною формою вирішення поставлених завдань щодо формування в підлітків готовності до вибору спортивного профілю. Вона становить собою спосіб стимулювання активності учнів 5–9-х класів, формування їхніх мотивів, інтересів, сприяє розвитку винахідливості, ініціативності, самостійності й основних фізичних якостей. Застосування цієї форми виховання дає підліткам змогу самореалізуватися, досягти поставленої мети, розвиває уміння самостійно долати непередбачувані труднощі, які виникають у процесі організації і проведення змагань зі спортивних ігор. Як форма виховання, ігрова діяльність проводиться з урахуванням анатомо-фізіологічних та психологічних особливостей учнів підліткового віку, які характеризуються тим, що всім підліткам властиве прагнення до здорового суперництва, бажання бути завжди першим. У процесі ігрової діяльності в учнів 5–9-х класів також формуються вміння оцінювати індивідуальні й командні досягнення, свої фізичні можливості в процесі змагань тощо.

Таким чином, ігрова діяльність сприяє формуванню в учнів підліткового віку готовності до вибору спортивного профілю навчання й розвитку цілого ряду позитивних умінь та навичок і таких рис, як готовність до взаємодопомоги, повага до своїх партнерів і суперників, свідомо дисциплінованість, активність, почуття відповідальності тощо. Різноманітні рухи й дії, які виконуються під час змагальної та ігрової діяльності, глибокий зміст форм і методів фізичного виховання справляють великий оздоровчий вплив, сприяють зміцненню нервової системи, рухового апарату, поліпшенню загального обміну речовин, оптимізації діяльності всіх органів і систем організму учнів, формуванню готовності до вибору спортивного профілю. Також великий вплив має ігрова діяльність на розвиток в учнів 5–9-х класів таких якостей, як винахідливість, творчість, самостійність тощо.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : наук. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
2. Зубалій М. Д. Фізичне виховання учнів 10–11 класів : навч. посібник / М. Д. Зубалій. – К., 2008. – 212 с.
3. Тимошенко О. В. Основи теорії та методики викладання спортивних і рухливих ігор : навч.-метод. посібник / О. В. Тимошенко, Р. М. Мішаровський. – К., 2008. – 259 с.
4. Тимчик М. В. Фізичне виховання старших підлітків у процесі ігрової діяльності / М. В. Тимчик // Фізичне виховання в школі. – 2011. – № 5. – С. 19–21.

Е. А. Єрмоменко,
м. Київ

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАМИ НАВЧАННЯ З ХОРТИНГУ ДЛЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

У статті представлено характеристику навчальної програми з виду спорту хортинг для дітей дошкільного віку, учнів загальноосвітніх шкіл та молоді 18–21 років. Програма спрямована на зміцнення здоров'я, підвищення рухової активності та популяризацію здорового способу життя.

Ключові слова: *навчальна програма з хортингу, рухова активність, здоровий спосіб життя.*

Навчальна програма з хортингу побудована на основі інтеграції знань, умінь і навичок, необхідних вихованцям гуртка хортингу і спрямована на популяризацію здорового способу життя і зміцнення здоров'я дітей, юнацтва та молоді. Програма розрахована на вісім років навчання та адресується педагогам позашкільних навчальних закладів, клубів, дитячих творчих об'єднань.

Одним із дієвих засобів фізичного та морально-етичного виховання дітей є хортинг, який сприяє вихованню особистості з високою внутрішньою культурою та гармонійному фізичного розвитку. Як національний вид спорту України, хортинг заснований на культурних, оздоровчих та бойових традиціях українського народу. Його внесено до Переліку видів спорту, що визнані в Україні, за № 71.

Метою навчальної програми є: виховання громадянина патріота на культурних та оздоровчих традиціях українського народу, формування морально-етичних якостей, зміцнення здоров'я та всебічна фізична підготовка дітей та молоді засобами хортингу.

Основні завдання програми:

- оволодіння основами базової техніки хортингу в обсязі, необхідному та достатньому для участі у фізкультурно-оздоровчих та спортивних заходах;
- розвиток фізичних здібностей, вольових та морально-етичних якостей;
- формування навичок здорового способу життя;
- формування критичного ставлення до особистої спортивної майстерності;
- залучення до кращих зразків світового та вітчизняного спорту;
- сприяння професійному визначенню вихованців.

Загальними принципами організації навчально-виховного процесу є: науковість, синтез інтелектуальної і практичної діяльності, індивідуальний підхід, послідовність і поступовість викладення матеріалу. Навчальний матеріал програми адаптований до занять із вихованцями різного рівня підготовленості, містить теоретичні відомості, елементи базової техніки хортингу, що подані у вигляді оздоровчих фізичних вправ, імітаційних формальних комплексів та вправ з елементами самозахисту.

Навчальна програма розрахована на вихованців позашкільних навчальних закладів віком від 5 до 21 року. Розроблена на основі Типових навчальних планів для організації навчально-виховного процесу в позашкільних навчальних закладах, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України № 676 від 22.07.2008 р. вона враховує передовий досвід відомих тренерів з хортингу, практичні рекомендації з дитячої і спортивної медицини, результати наукових досліджень з теорії та методики фізичного виховання, педагогіки, фізіології, гігієни, психології, філософії, історії України та підготовки юних хортингістів.

Програма розрахована на 8 років навчання.

Початковий рівень – 2 роки навчання:

- перший рік навчання – 144 години (2 заняття на тиждень, тривалість заняття – 2 години);
- другий рік навчання – 216 годин (3 заняття на тиждень, тривалість заняття – 2 години).

Основний рівень – 4 роки навчання:

- перший та другий роки навчання – 216 годин (3 заняття на тиждень, тривалість заняття – 2 години);
- третій та четвертий рік навчання – 324 години (3 заняття на тиждень, тривалість заняття – 3 години);

Вищий рівень – 2 роки навчання:

- перший та другий роки навчання – 324 години (3 заняття на тиждень, тривалість заняття – 3 години);

Програма визначає мету та завдання роботи у навчальних групах і містить:

- пояснювальну записку із загальною характеристикою принципів і методів роботи, термінів реалізації програми, тижневого навантаження, засобів організації навчального процесу;
- навчально-тематичні плани за розділами підготовки на початковому, основному та вищому рівнях навчання;
- зміст програми з переліком тем на початковому, основному та вищому рівнях навчання;
- прогнозований результат реалізації програми та шляхи його діагностики;
- бібліографію.

У програмі наведено перелік обладнання та індивідуального спорядження, необхідного для забезпечення ефективності навчально-виховного, фізкультурно-оздоровчого та тренувального процесу.

У гуртки хортингу приймаються діти, які виявляють інтерес та бажання до занять хортингом, не мають медичних протипоказань та належать до основної медичної групи, відповідно до Інструкції про розподіл учнів на групи для занять на уроках фізичної культури, затвердженої спільним наказом Міністерства охорони здоров'я України та Міністерства освіти і науки України від 20.07.2009 № 518/674.

Групи формуються за рівнями підготовки з урахуванням віку та підготовленості вихованців:

- початковий рівень (1 та 2-й роки навчання), діти віком 5–7 років;
- основний рівень (3–6-й рік навчання), діти та підлітки віком 8–15 років;
- вищий рівень (7, 8-й рік навчання), діти та молодь віком 16–21 років.

Програма передбачає проведення теоретичних і практичних навчальних занять. Теоретичні відомості хортингу можуть повідомлятися у процесі практичних занять. Проводяться заняття за окремими видами підготовки та синтезовані заняття (поєднання основ техніки хортингу та акробатики, ударних комбінації та кидкової техніки, техніки у стійці та техніки у партері – продовження атакуючих дій, захисних та атакуючих дій тощо). Для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку застосовується переважно ігровий метод. За необхідності можливе окреме навчання дівчат і хлопців. На заняттях рекомендується здійснювати особистісно орієнтований підхід до навчання вихованців за статевими та індивідуальними особливостями фізичного розвитку, а також з урахуванням їхніх потреб і здібностей.

Заняття в групах початкового рівня проводяться груповим методом.

У період підготовки до виступів на змаганнях групові заняття можуть бути замінені зведеними тренуваннями з іншими клубами хортингу (постановка та

вивчення індивідуальних технічних дій, комбінацій на партнерах різної комплекції – високому, низькому, важкому, легкому і т. п.).

Програмою передбачено участь гуртківців у змаганнях усіх рівнів у складі збірних команд і в особистому заліку, виконання нормативів юнацьких та дорослих спортивних розрядів. Участь вихованців гуртка хортингу у змаганнях здійснюється тільки за особистим бажанням і з дозволу батьків, а також за умови оформлення страховки від нещасних випадків на період проведення змагань. Календарний план змагань спортивних заходів гуртка складається відповідно до Єдиного календарного плану заходів Державної служби молоді та спорту України Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, календарних планів обласних, міських і районних управлінь та органів державної влади з фізичної культури та спорту.

Враховуючи різноманітність правил змагань та розділів змагань з хортингу, а також засобів самозахисту хортингу як бойового мистецтва, тренувально-підготовчий процес на практичних заняттях повинен проводитися повною групою, малими групами (4–6 чоловік), парами та індивідуально. Винятком є теоретичні заняття та зведені тренування з підготовки показових груп або підготовки основної групи до атестації з хортингу (отримання ступенів – ранк).

Форми контролю за досягненнями вихованців:

- спостереження за вихованцем у процесі занять щодо регулярності відвідування занять, дисциплінованості, дотримання етикету хортингу, старанності на тренуваннях (постійно);

- відкриті та підсумкові заняття для батьків, керівництва позашкільного навчального закладу та спеціалістів державних органів освіти (один раз на півріччя);

- підсумкові перевідні заняття (при переведенні на наступний рівень навчання);

- участь у показових виступах на масових заходах (за планом позашкільного навчального закладу);

- виконання програми атестаційних тестів на учнівські ступені хортингу ранк;

- участь у змаганнях, отримання перемог та виконання спортивних розрядів.

Для контролю якості засвоєння спеціальних вправ та елементів оздоровчої, прикладної та базової техніки хортингу в кінці навчального року програма передбачає виконання контрольних та перевідних нормативів. Під час виконання навчальних нормативів оцінюється виконання технічного елемента кожним вихованцем окремо. Порядок їх проведення визначає керівник гуртка відповідно до календарно-тематичного планування.

О. І. Ігнатова,
м. Київ

ПІДГОТОВКА СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

У статті розкрито специфіку підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до професійного самовизначення; окреслено сутність і зміст основних етапів такої підготовки.

Ключові слова: *школи-інтернати, старшокласники, професійне самовизначення, позаурочна діяльність.*

Вибір професії – одне з найважливіших стратегічних рішень у житті людини і складна комплексна проблема. Це важливий акт самовизначення – свідомого вибору суб'єктом життєвої позиції, яка стає вирішальним чинником у виборі способів розв'язання тих чи інших життєвих проблем. Особливої актуальності ця проблема набуває стосовно трудової та професійної підготовки старшокласників в умовах шкіл-інтернатів. Забезпечення допомоги учням у професійному самовизначенні з боку педагогічних працівників передбачає спеціальну організацію їхньої навчально-трудої діяльності та профорієнтаційної роботи, що вимагає раціонального педагогічного впливу на учнів шляхом використання сукупності відповідних засобів.

Для досягнення означеної мети система профорієнтації має вибудовуватися таким чином, щоб стимулювати учнів до самопізнання, виховувати потребу в постійній самоосвіті, самооцінці власних можливостей, а також у самовихованні професійно значущих якостей для забезпечення успішного професійного самовизначення і становлення особистості [2].

Специфіка підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до професійного самовизначення зумовлена тим, що, будучи психологічно відчуженими від суспільства, вони плекають у собі “право” на правопорушення. У них з'являється споживацька позиція “нам повинні”, “дайте”, відсутні ощадливість і відповідальність, розуміння матеріального боку життя, питань власності, економії, навіть у суто особистих питаннях. В умовах інтернатного закладу в учнів стихійно складається образ “ми”; вони поділяють світ на “своїх” і “чужих” – ми й вони. Від “чужих” вони намагаються спільно відокремитися, виявляють стосовно них агресію, готові використовувати їх у своїх цілях.

Я. Гошовський визначає умови виховання дітей в інтернатних закладах як дериваційні, відірвані від широких соціокультурних відносин у суспільстві. Як наслідок, більшість вихованців шкіл-інтернатів у віці 14–16 років соціально-педагогічно занедбані, мають низький інтелект, проблеми медико-соціального характеру. Такі негативні риси, як емоційна незрілість, імпульсність, невпевненість у собі, недолік волі, агресивність притаманні багатьом випускникам цих закладів. Інфантильність, сповільненість самовизначення, незнання і неприйняття самого себе як особистості, нездатність до свідомого вибору своєї долі – усе це характеризує вихованців шкіл-інтернатів [1, с. 75].

Для того, що зробити усвідомлений вибір серед безлічі професій, вихованець має знати, чого він сам хоче (мотиви вибору), а саме:

- яким має бути зміст професії, щоб було цікаво працювати?
- яка заробітна плата його влаштує;
- який спосіб життя він хоче вести;
- скільки часу і сил він зможе віддати освоєнню цієї професії.

Це положення розглядаємо як першу умову ефективності професійного самовизначення.

Друга умова адекватного вибору професії – пізнання та усвідомлення своїх здібностей.

Третя умова передбачає, що вихованець повинен знати зміст професії, перелік умінь і навичок, якими має володіти фахівець, психологічні якості, наявність яких забезпечує успішність у вибраній сфері трудової діяльності.

Узагальнюючи все викладене вище, можна зробити висновок про необхідність запровадження системи роботи, орієнтованої на підтримку професійного самовизначення вихованців шкіл-інтернатів.

Розроблена нами система такої роботи охоплювала шість етапів, на кожному з яких вирішувалися відповідні завдання.

Перший етап роботи – професійне просвітництво – ознайомлення вихованців з різними видами праці в суспільстві, різноманітністю професій, тенденціями їхнього розвитку, потребами регіону в кадрах, шляхами отримання професій, особливостями працевлаштування.

Професійне просвітництво проводилося відповідно до місця розташування школи-інтернату (міська/сільська місцевість) та професій, які можуть отримати вихованці (навчальні заклади міста та області). На цьому етапі доцільно використовувати різноманітні професійні ігри, вправи, творчі завдання, запроваджувати професійні проби, обов'язково зважаючи на вікові та індивідуальні особливості кожного вихованця.

Другий етап – професійна діагностика: виявлення професійно значущих якостей і властивостей, здібностей, нахилів, інтересів, ціннісних орієнтацій, індивідуальних типологічних особливостей, професійних намірів старшокласників. Професійні наміри вихованця вважаються сформованими, якщо здійснено вибір професії або групи бажаних професій, продумано шляхи оволодіння професійними знаннями та вміннями, наявний резервний професійний намір на випадок, якщо не здійсниться головний. Професійні наміри сформовані, якщо вихованець може дати відповіді на запитання щодо змісту обраної професії, її привабливих та негативних ознаках, режиму та умов праці тощо.

Наступний напрям діагностичної роботи пов'язаний із вивченням інтересів, нахилів та здібностей учнів для підтвердження правильності зробленого вихованцями професійного вибору з боку педагога чи психолога.

Ще один напрям діагностики стосується вивчення індивідуально-психофізіологічних особливостей вихованців. Таке вивчення, з одного боку, дає змогу одержати дані щодо “протипоказань” старшокласника до певних видів професій, а з іншого – допомагає прогнозувати можливості успішного оволодіння ним тими чи іншими видами професійної діяльності, формулювати необхідні рекомендації.

Третій етап – складання індивідуального плану для кожного випускника за результатами діагностики, спостережень і бесід з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей.

На четвертому етапі проводиться профконсультування: надання допомоги кожному вихованцеві для здійснення успішного професійного самовизначення. Профконсультування проводиться як фахівцями школи-інтернату (психолог, соціальний педагог, медичний працівник), так і фахівцями інших установ

(викладачі професійно-технічних навчальних закладів, вищих навчальних закладів, центру зайнятості населення тощо).

Центри зайнятості з метою допомоги цим дітям у професійному самовизначенні залучають їх до комплексу заходів із професійної орієнтації (профінформаційного та профконсультаційного спрямування), ознайомлюють зі світом професій, їхнім змістом та перспективами розвитку, основами та правилами вибору професії, її вимогами до людини, з потребами ринку праці в кадрах. Безпосередньо в навчальних закладах проводяться інформаційні заходи – години профінформування, презентації професій, уроки реального трудового життя, тематичні збори, вікторини тощо, у тому числі з використанням “Профорієнтаційного терміналу”.

У центрах зайнятості з вихованцями проводяться спеціальні заходи з використанням потужного профінформаційного потенціалу – відеофільмів про певні професії, описів професій, професіюкарт та професіюграм, інформації про ПОУ, демонструванням можливостей єдиної бази даних вакансій щодо пошуку та підбору роботи. Здійснюються також заходи профконсультаційного характеру, які допомагають вихованцям інтернатних закладів краще усвідомити власну професійну спрямованість, особисті інтереси, нахили, здібності й співвіднести їх з тими, які необхідні для оволодіння певними спеціальностями, зважаючи на потреби ринку праці.

Центри зайнятості забезпечують дітям-сиротам та дітям, які позбавлені батьківського піклування, першочергове надання першого робочого місця та працевлаштування на заброньовані робочі місця, створюють можливості отримання першої професії за направленням центру зайнятості, у тому числі безпосередньо на виробництві.

П’ятий етап передбачає проведення профконсиліуму і формулювання висновку щодо відповідності індивідуальних якостей і властивостей старшокласника його професійному вибору. Під час обговорення враховуються фізіологічні, психологічні особливості вихованця, а також його бажання і можливості. Профконсиліум завершується складанням індивідуального плану роботи для кожного випускника школи-інтернату, розробленням відповідних рекомендацій.

Шостий – завершальний етап передбачає реалізацію рекомендацій: підготовка вихованців та сприяння їхньому вступу до навчальних закладів, відстеження постінтернатної адаптації в нових умовах. Якщо у процесі реалізації рекомендацій виникають проблеми, то робота з професійного самовизначення повертається на четвертий етап – профконсультавання фахівцями.

Окрему проблему становить моніторинг подальшого навчання випускників шкіл-інтернатів у професійних закладах, відвідування ними навчальних занять, виконання покладених на них професійних обов’язків.

Список використаної літератури

1. Гошовський Я. О. Становлення образу “Я” у підлітків школи-інтернату : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ярослав Олександрович Гошовський. – К., 1996. – 167 с.
2. Резапкіна Г. Уроки выбора профессии / Г. Резапкіна // Школьный психолог. – 2006. – № 14. – С.10–15.

*О. І. Калюжна,
м. Кіровоград*

ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ВИХОВАНЦІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ГУРТКАХ МУЗИЧНОГО ПРОФІЛЮ

Досліджено рівень методичної підготовки керівників гуртків музичного профілю художньо-естетичного напрямку позашкільних навчальних закладів до формування базових компетентностей вихованців.

Ключові слова: мистецька компетентність особистості, гуртки музичного профілю, педагог-музикант, програмно-методичне забезпечення гуртків, позашкільний навчальний заклад.

Музична освіта є одним з ефективних шляхів формування культури та духовного потенціалу підростаючого покоління. Заняття в закладах позашкільної освіти відкривають простір для розвитку ініціативності і самостійності; творчих та інтелектуальних здібностей учнів, зокрема їхньої художньої уяви; закладають основу для розвитку високого художньо-естетичного смаку, любові до художньої творчості, бажання займатися мистецькими видами діяльності.

Аналіз літератури та практичної діяльності гуртків позашкільних навчальних закладів виявив суперечність між їхніми потенційними можливостями щодо формування базових компетентностей вихованців та недостатньо ефективною їх реалізацією.

Саме тому метою цієї статті є з'ясування рівня методичної підготовки керівників гуртків музичного профілю художньо-естетичного напрямку позашкільних навчальних закладів до формування базових компетентностей вихованців.

Однією з базових компетентностей у гуртках музичного профілю художньо-естетичного напрямку є мистецька компетентність. Вона розглядається нами як здатність до розуміння і творчого самовираження у сфері музичного, образотворчого та інших видів мистецтва.

Вагома роль у формуванні мистецької компетентності належить педагогам позашкільного навчального закладу, зокрема педагогам-музикантам, котрі мають допомогти якнайповніше розкрити, а потім і реалізувати таланти та здібності кожного вихованця.

Вивчення стану проблеми в практиці роботи позашкільних навчальних закладів, виявлення ролі керівників гуртків музичного профілю художньо-естетичного напрямку у формуванні базових компетентностей вихованців проводилися шляхом анкетування. Педагогам ми пропонували ряд питань: “Яким чином Ви впливаєте на розвиток виконавської майстерності Ваших вихованців?”, “Що сприяє розвитку художньо-естетичних смаків членів гуртків?”, “Що допомагає вам розкрити таланти та здібності кожного вихованця?”, “Які методи пізнавально-практичної діяльності Ви використовуєте для культурного самовираження особистості?”, “Дайте загальну оцінку сформованості базових компетентностей вихованців”.

Аналіз анкетування свідчить, що основні завдання, які ставлять перед собою керівники гуртків художньо-естетичного напрямку полягають у формуванні таких компетентностей: пізнавальної, що забезпечує оволодіння основами музичної грамоти; практичної, яка сприяє оволодінню виконавськими навичками; творчої, що забезпечує розвиток виконавської майстерності, вирішення творчих завдань; формування музичних, ритмічних, вокальних та акторських здібностей, музично-естетичного смаку; потреби особистості у творчій самореалізації; соціальної, що передбачає наслідування національних традицій в українській хорovій спадщині; навичок професійного та соціального партнерства.

Результати анкетування також вказують на розбіжності між розумінням педагогами необхідності формування базових компетентностей у вихованців та їхньою здатністю до цієї діяльності. Причиною цього є недостатнє відображення і конкретизація цього процесу у програмах гуртків естетичного напрямку, відсутність відповідних методичних рекомендацій, посібників.

Актуальним питанням сьогодення є якісне та кількісне забезпечення позашкільних навчальних закладів навчальними програмами, які розроблено з урахуванням компетентісного підходу до навчально-виховного процесу, новітніх педагогічних технологій та досягнень науки.

Аналіз програмно-методичного забезпечення гуртків музичного профілю художньо-естетичного напрямку Кіровоградського обласного Центру дитячої та юнацької творчості засвідчив потреба активізувати види діяльності гуртківців, які б позитивно вплинули на:

- формування креативних і комунікативних якостей;
- формування вмінь і навичок аналізувати, інтерпретувати та оцінювати твори мистецтва, виявляти їхню національну своєрідність;
- використання отриманих знань для вирішення конкретних життєвих завдань або проблемних ситуацій;
- формування соціально-громадського досвіду.

З метою з'ясування рівня підготовленості керівників гуртків музичного профілю до формування базових компетентностей вихованців та підвищення якості позашкільної освіти і виховання нами було проведено експериментальне дослідження.

Ознайомлення зі змістом навчальних програм гуртків музичного профілю художньо-естетичного напрямку відвідування культурно-масових заходів та відкритих занять гуртків, які проводилися в експериментальних закладах, опитування педагогів та аналіз одержаних результатів вказують на потребу:

- модернізації системи науково-методичної роботи на основі інноваційних технологій та передового педагогічного досвіду;
- удосконалення навчальних програм, змісту, форм та методів навчання і виховання;
- залучення педагогів-практиків до дослідно-експериментальної роботи;
- упровадження методики обміну досвідом у практику роботи позашкільних навчальних закладів;
- забезпечення педагогів позашкільних закладів навчальними посібниками.

На нашу думку, формуванню базових компетентностей вихованців у гуртках музичного профілю позашкільних навчальних закладів сприятиме залучення педагогів до творчої діяльності та дослідно-експериментальної роботи, мотивація сучасних керівників гуртків до створення авторських програм гуртків музичного профілю (методичних посібників із додатками у вигляді накопиченого нотного матеріалу та репертуарних списків). Програми мають створюватися на основі кращих елементів традиційних програм, але з урахуванням фольклорних, етнічних особливостей певного регіону (програми фольклорних гуртків, ансамблів та оркестрів народних інструментів), зважаючи на останні тенденції сучасного музичного мистецтва (програми гуртків сучасної естрадної пісні, вокально-інструментальних ансамблів).

З метою різностороннього розвитку та формування міжпредметних естетичних і предметних мистецьких компетентностей особистості програми вокальних та інструментальних гуртків доцільно урізноманітнити заняттями з акторської майстерності, художнього слова, іміджу виконавця, зі сценічного руху та танцювальних і акробатичних елементів. Організовані таким чином заняття будуть сприяти засвоєнню вихованцями базових компетентностей, що дасть їм змогу повноцінно реалізувати себе в сучасних умовах, а в майбутньому успішно виконувати і вирішувати коло професійних і життєвих завдань.

Список використаної літератури

1. Апраксина О. А. Современные требования к школьному учителю музыканту / О. А. Апраксина // Музыкальное воспитание в школе. – 1982. – Вып. 15. – С. 31–43.
2. Бойчук В. О. Збірник програм гуртків, студій, творчих об'єднань Кіровоградського обласного Центру дитячої та юнацької творчості. Частина II. / заг. ред. В. О. Войчук. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2003 р. – 300 с.
3. Завальський О. А. Збірник програм та рекомендацій з естетичного виховання / О. А. Завальський. – Київ : Освіта, 1994. – 104 с.
4. Костина Л. М. Эстетическое воспитание будущего учителя музыки через восприятие музыкальных образов / Л. М. Костина // Вісн. Міжнародного Слов'янського ун-ту. Серія “Мистецтвознавство”, т. 4. – № 1. – С.77–81. Библиогр.: с. 81.
5. Професійна освіта : слов. / укл. С. У. Гончаренко : за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.

Л. В. Канішевська,
м. Київ

ПРАКТИЧНЕ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

У статті розглянуто питання практичного вирішення проблеми формування сімейних цінностей у старшокласників шкіл-інтернатів.

Ключові слова: сімейні цінності, старшокласники, інтернатні заклади.

Однією з ключових проблем соціальної адаптації вихованців інтернатних закладів є корекція сімейних відносин, оскільки, як правило, досвід їхньої взаємодії у своїй біологічній родині мав негативний характер або взагалі був відсутній. Це не може не позначитися на створенні сім'ї у майбутньому.

Загальновідомо, що саме юнацький вік є періодом визначення свого місця в житті, здійснення професійного вибору; статевого дозрівання й пошуку партнера в інтимній сфері; характеризується активним привласненням суспільних норм і функцій, можливістю їх якісного усвідомлення, оволодінням соціальними ролями, тобто юнак формується як суспільний суб'єкт.

Комплекс проблем, пов'язаних із підготовкою молоді до сімейного життя, знайшов відображення у дослідженнях О. Кікінеджі, В. Кравця, Т. Кравченко, В. Постового, О. Хромової та інших.

Проблема підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до сімейного життя означена у дослідженнях І. Дубровіної, О. Зрітневої, Г. Плясової, А. Прихожан, Н. Толстих та інших.

Водночас поза увагою дослідників залишилася складна та різноаспектна проблема формування сімейних цінностей старшокласників шкіл-інтернатів.

Наші дослідження свідчать, що лише 31,5 % старшокласників шкіл-інтернатів глибоко розуміють соціальну роль "сім'янин", називають більше трьох ознак вияву цієї соціальної ролі, серед яких: любить і поважає членів своєї родини, не кидає своїх дітей напризволяще, не ображає свою жінку, чоловіка, не пиячить, веде здоровий спосіб життя; не влаштовує сварок та бійок; виявляє відповідальне ставлення до своїх обов'язків перед родиною; сумлінно працює для того, щоб забезпечити свою сім'ю; любить і піклується про своїх дітей, уміє планувати сімейний бюджет, заощаджувати гроші, бути господарем у своїй оселі тощо).

Саме такі відповіді, як: "сім'янин любить та поважає членів своєї родини", "...не кидає своїх дітей напризволяще", "...не ображає свою жінку (чоловіка), дітей", "...не пиячить, веде здоровий спосіб життя"; "...не влаштовує сварок та бійок" тощо свідчать про негативний досвід перебування більшості вихованців у біологічній сім'ї, де частими були образи, сварки та бійки, пияцтво батьків, безвідповідальне ставлення до дітей [1, С. 155–157]. Це ще раз підтверджує потребу посилення уваги щодо формування у вихованців шкіл-інтернатів сімейних цінностей.

Усвідомлення значущості сім'ї як соціального інституту життєдіяльності людини, системи цінностей її творення, функціонування і розвитку та стурбованість щодо рівня готовності молодого покоління до майбутнього сімейного життя спонукали до розроблення програми "Сімейні цінності" (70 годин) [2] для старшокласників шкіл-інтернатів. Ця програма реалізується за рахунок годин варіативної складової навчальних планів загальноосвітніх шкіл-інтернатів і містить орієнтовану сітку розподілу навчальних годин за темами програмового матеріалу, зміст навчального матеріалу та державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки.

Мета програми "Сімейні цінності" – підготовка старшокласників шкіл-інтернатів до майбутнього сімейного життя на основі традиційних для України сімейних цінностей, родинних традицій і звичаїв, подружніх батьківсько-дитячих взаємин.

Досягнення мети забезпечується виконанням таких завдань:

- усвідомлення юнаками і дівчатами традиційних для українського народу сімейних цінностей як моральної основи життєдіяльності кожної сучасної людини;

- оволодіння учнями знаннями щодо створення та розвитку щасливої сім'ї, джерелом якої є любов;
- поглиблення уявлень старшокласників про специфіку подружніх, родинних і дитячо-батьківських взаємин;
- формування звички і потреби використовувати в повсякденному житті стильові характеристики чоловічої і жіночої поведінки;
- розвиток у старшокласників ціннісного ставлення до майбутньої власної сім'ї, її створення, розвитку та процвітання на основі любові, поваги та згуртованості;
- актуалізація потреби в самовдосконаленні й розвитку особистісних якостей, необхідних для майбутнього сімейного життя.

Програма “Сімейні цінності” складається з таких розділів: “Юність – час подібатись”, “Багатство взаємин: шлях у лабіринті. Формула щасливого шлюбу”, “Родиознавство. Роль сім'ї у вихованні дітей”, “Дестабілізуючі фактори сімейних відносин”, “Насильство в сім'ї”, “Самовиховання в сімейних взаєминах”, “Сімейна економіка”, “Сімейне господарювання”, резерв часу (6 годин) та час для індивідуальних консультацій (4 години).

Наведемо зміст кожного розділу. Так, розділ 1 “Юність – час подібатись” (10 годин) охоплює такі теми: “Ще раз про любов”, “Любов і її розвиток”, “Про дружбу, симпатію, закоханість, кохання і ...культуру поведінки закоханих”, “Мужність і жіночність”, “Вступаючи у світ дорослих взаємин” (заняття з юнаками), “Вступаючи у світ дорослих взаємин” (заняття з дівчатами), “Культура інтимних взаємин”, “Дошлюбні взаємини”, “Ми обираємо, нас обирають”, “Як сподобатися протилежній статі”.

Розділ 2 “Багатство взаємин: шлях у лабіринті. Формула щасливого шлюбу” (12 годин) містить теми: “Нормативно-правові та законодавчі акти про шлюб та сім'ю”, “Подружні стосунки від давнини до наших днів”, “Сучасна сім'я: склад, структура, функції”, “Природна система цінностей сім'ї”, “Чи потрібна людини сім'я?”, “Громадянський та офіційний шлюби: переваги і недоліки”, “Готовність до шлюбу”, “Планування сім'ї”, “Здоров'я подружжя як умова народження здорової дитини”, “Образ батька, матері, чоловіка, жінки в сім'ї”, “Складові сімейного добробуту”, “Розвиток сім'ї: любов, взаємопідтримка і згуртованість.”

У розділі 3 “Родиознавство. Роль сім'ї у вихованні дітей” (11 годин) запропоновано такі теми для вивчення: “Родовід і родиознавство”, “Виховання дітей у сім'ї, права дітей”, “Здоровий спосіб життя подружжя та його вплив на народження здорової дитини”, “Коли стати батьком?” (заняття з юнаками), “Коли стати матусею?” (заняття з дівчатами), “Роль жінки, матері в сім'ї та суспільстві”, “Соціальна роль чоловіка в сім'ї”, “Родина в житті дитини”, “Сімейне виховання”, “Сімейні традиції”, “Сімейне дозвілля”.

Розділ 4 “Дестабілізуючі фактори сімейних взаємин” (8 годин) містить теми: “Конфлікт та його вплив на взаємини між партнерами”, “Кризові етапи сімейних взаємин”, “Міжособистісні конфлікти в сім'ї”, “Взаємні претензії”, “Причини розлучень та розпаду молодих сімей”, “Коли розлучення необхідне”, “Довірливі взаємини.”

Розділ 5 “Насильство в сім'ї” (2 години) охоплює теми: “Види, форми, наслідки насильства в сім'ї”, “Причини та характеристики неадекватного ставлення батьків до дитини. Правовий захист дітей, які пережили насильство”.

У розділі 6 “Самовиховання в сімейних взаєминах” (4 години) запропоновано для вивчення такі теми: “Саморозвиток і самовизначення в сімейному житті”, “Сімейне самовизначення”, “Сім’я і професія”, “Як перетворити мрії на реальність”.

Розділ 7 “Сімейна економіка” (5 годин) складається з практичних занять: “Матеріальний добробут сім’ї”, “Джерела доходів і розподіл грошей у сім’ї”, “Витрати першочергові та другорядні”, “Кошторис сім’ї на місяць, тиждень”, “Гроші як необхідна умова розвитку сім’ї”.

Розділ 8 “Сімейне господарювання” (7 годин) має такі практичні заняття: “Техніка безпеки у побуті”, “Гігієна харчування”, “Культура споживання їжі”, “Сервірування стола”, “Зовнішній вигляд: імідж і стиль”, “Елементи грамоти споживача”, “Гігієна житла та її значення для родини”.

Програма “Сімейні цінності” містить зміст навчального матеріалу та державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки. Так, наприклад, вивчаючи тему “Сучасна сім’я: склад, структура, функції”, учень має пояснити зміст понять “шлюб” та “сім’я”; знати основні функції сім’ї, структуру та типи сімей; визначати проблеми, які постають перед сучасною українською сім’єю; володіти вміннями аналізу різноманітних сімейних ситуацій. За цією темою програмою передбачена практична робота: вправи з елементами тренінгу “Нестандартна ситуація.”

Проблема формування сімейних цінностей у старшокласників шкіл-інтернатів потребує подальшого й різнопланового дослідження. Перспективним вважаємо підвищення ефективності післядипломної педагогічної освіти з цього питання.

Список використаної літератури

1. Канішевська Л. В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : монографія / Любов Вікторівна Канішевська. – К. : ХмЦНП, 2011. – 368 с.
2. Сімейні цінності : комплекс навчальних програм сімейного виховання (9, 17, 35, 70 годин) [для 8–9 класів] / [О. В. Мельник (кер. авт. кол.), Л. В. Канішевська, Т. В. Кравченко, Г. Г. Ковганич, В. І. Кириченко]. – Івано-Франківськ : НАІР, 2012. – 48 с.

Л. Р. Карпушевська,
м. Київ

ШЛЯХИ ВИХОВАННЯ СТАТЕВОЇ КУЛЬТУРИ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

У статті розкрито мету, завдання і шляхи виховання статевої культури у старшокласників шкіл-інтернатів.

Ключові слова: *статева культура, старшокласники, заклади інтернатного типу, метод творчого діалогу, арт-терапія.*

Виховання статевої культури – це процес, спрямований на оволодіння учнями нормами статевої поведінки, міжособистісних взаємин, формування позитивного ставлення до себе як представника певної статі та до представників протилежної статі. Виховання статевої культури у старшокласників

шкіл-інтернатів має певні особливості, пов'язані зі специфікою навчального закладу та індивідуальною історією вихованців. Відсутність змалечку адекватних зразків для соціорольової ідентифікації негативно позначається на характері становлення вихованців, на особливостях розуміння ними ролей і функцій чоловіків і жінок у суспільстві та сім'ї [2, с. 17].

Основна суперечність цієї проблеми полягає у вимогах суспільства до формування особистості, добре підготовленої до створення сім'ї та виховання дітей, і можливостями школи-інтернату щодо розвитку відповідних якостей у вихованців. Розв'язання цієї суперечності повинно бути сконцентровано у практичній площині і потребує принципово нових підходів до науково-методичного забезпечення виховного процесу.

Ми дотримуємося думки, що вдосконалення освітньо-виховного процесу має розглядатися в контексті гуманістичної парадигми виховання – ставлення до людини, згідно зі ст. 3 Конституції України, як до найвищої цінності, переорієнтації на особистісну спрямованість, створення умов, які забезпечують входження в соціум, усвідомлення принципів і цінностей суспільного життя [4, с. 5–6].

Досягненню мети виховання статевої культури старшокласників шкіл-інтернату сприяє дотримання особистісноорієнтованого підходу. Як методологічний інструмент, особистісний підхід складається з концептуального уявлення про особистість, комплексної діагностики якостей особистості, концептуальної інтерпретації отримуваних при цьому даних, комплексу методів цілісного, всебічного розвитку якостей особистості та умов цілісної реалізації цих якостей у відповідних видах спільної діяльності та соціальної поведінки [3, с. 48].

Так, практичним завданням педагога є виявлення й розвиток усіх позитивних сил дитини, сприяння усвідомленню своєї неповторності і спонукання до самовиховання та самореалізації. Педагог повинен оцінювати і сприймати учня як цілісну особистість, а не як суб'єкта навчальної діяльності, що передбачає знання про його ідеали, переконання, принципи, ставлення до оточення, комунікативні якості, емоційний світ тощо.

Це можливо лише за високої професійної підготовленості вихователів до здійснення своїх функцій, зокрема надання кваліфікованої педагогічної допомоги учневі в його становленні як представника певної статі.

Підготовка педагогів шкіл-інтернатів до виховання статевої культури старшокласників передбачає організацію цілеспрямованої роботи з педагогічним колективом, що охоплює оволодіння теорією та методикою виховання статевої культури. Але не менш важливим для педагога-вихователя, є усвідомлення свого власного ставлення до проблем статі і співвідношення його із задачами та принципами виховання.

Готовність до виховання статевої культури старшокласників шкіл-інтернатів передбачає сформованість таких якостей особистості вихователя, які забезпечать йому можливість усвідомлено і компетентно здійснювати професійну діяльність з акцентуацією на особистісно орієнтованому вихованні.

Виховання статевої культури у старшокласників шкіл-інтернатів відбувається через впровадження комплексної програми, основними завданнями якої є:

- розвиток емоційної сфери учнів, ціннісного ставлення до себе та допредставника протилежної статі.
- розуміння характерних психологічних відмінностей чоловіка і жінки, урахування цих особливостей у міжстатевих стосунках;
- збагачення зразків та засвоєння старшокласниками статевих моделей чоловічої та жіночої поведінки;
- формування навичок і вмінь, необхідних для виконання статевих ролей особистості в родинному та суспільному житті;

Завдання програми виховання статевої культури реалізуються через використання сучасних виховних технологій, які спонукають старшокласників до самостійного пошуку і допомагають здійснити перехід від теоретичного рівня до прикладних знань, спрямовані на самопізнання, самовизначення та самовдосконалення особистості. Це вимагає підбору таких форм і методів виховної роботи, які забезпечують досягнення мети особистісно орієнтованого підходу.

Ми поділяємо думку С. Березіна в тому, що корекційна робота з вихованнями інтернатних закладів і дитячих будинків має бути спрямована на повне прийняття себе і свого тіла, імені, обличчя, статі, на підвищення самооцінки і впевненості в собі. Спілкування у контексті такої роботи повинно завжди мати підтримуючий характер [1, с. 50].

Програма виховання статевої культури старшокласників шкіл-інтернатів охоплює заходи, що передбачають корекцію статевої дезідентичності учнів, навчання їх стереотипів чоловічої/жіночої поведінки, прийняття свого “фізичного Я”, розвиток статевого самоусвідомлення і вирішення внутрішньо особистісних проблем, усвідомлення та актуалізацію їхньої потреби у самореалізації.

Визначаючи пріоритетні методи виховання статевої культури старшокласників шкіл-інтернатів, ми виходили з того, що для її формування як духовно-моральної якості особистості, провідним методом має стати метод творчого діалогу, у рамках якого вихователь і вихованець у спільній взаємодії шукають і знаходять відповіді на проблемні питання.

Під час такої взаємодії педагога та учнів створюються психологічно комфортні умови, за яких учень відчуває свою успішність. Старшокласники залучаються до активного обговорення нової інформації, у них формуються навички діалогового спілкування, самостійного мислення й поведінки.

Ми переконалися, що активізація розвитку статевої культури особистості повинна забезпечуватись не тільки набуттям знань і вмінь, а й актуалізацією мотивів розбудови статево зорієнтованого простору, формуванням життєтворчої мети, планів щодо сімейного життя; емоційним підкріпленням. Саме внутрішнє переживання, емоційний відгук зумовлюють вироблення ціннісного ставлення до себе, до свого життя. Цьому сприяють головні новоутворення раннього юнацького віку (Б. Ананьєв, Л. Божович, І. Кон, О. Польська): відкриття “Я”, розвиток рефлексії, усвідомлення особистісної індивідуальності та її властивостей, поява життєвого плану, установки на свідому побудову власного життя.

У процесі виховання статевої культури старшокласників шкіл-інтернатів ми широко застосовували ігрове моделювання як метод виховного впливу. Під час гри у символічній формі відтворюються певні соціальні ролі, моделюється

життєва ситуація, а включення в цю гру сприяє формуванню певних знань, умінь і навичок, необхідних для професійної і соціальної діяльності в майбутньому.

Свою ефективність у роботі з вихованцями доводить арт-терапія. Створення тематичних і спонтанних творчих робіт сприяє усвідомленню учнями своєї статевої ідентичності і неповторності. У процесі розгортання образотворчого сюжету можуть розкриватися глибокі внутрішні конфлікти, що знаходять свій вихід тільки в подібній символічній формі. За допомогою образів-символів задіюються глибинні світовідчуття та переживання індивіда.

Заняття закінчуються зворотним зв'язком від учнів, що дає можливість кожному одержати досвід розуміння своїх почуттів і переживань, схожості або різниці своїх переконань з іншими. Внаслідок цього виникає співпереживання, емоційний зв'язок, які сприяють особистісному самостановленню, розвитку самосвідомості. Набуті таким чином знання не залишаються у свідомості учня на рівні пізнавальних утворень, а емоційно переживаються, чуттєво забарвлюються, набувають позитивного особистісного смислу. Крім того, такі форми роботи сприяють розвитку здібностей пізнавати інших людей, усвідомлювати їхню особистісну цінність та суспільну значущість.

Таким чином, виховання статевої культури у старшокласників шкіл-інтернатів відбувається через створення умов для досягнення мети і завдань виховання. У цьому цілеспрямованому педагогічному процесі особистість виступає і як мета виховання, і як суб'єкт діяльності.

Список використаної літератури

1. Березин С. В. Социальное сиротство: дети и родители: материалы к курсу "Педагогическая психология" / С. Березин, Ю. Евдокимова – Самара : Универс-групп, 2003. – 52 с.
2. Кравець В. П. Збереження репродуктивного здоров'я вихованців шкіл-інтернатів : Навчально-методичний посібник / В. Кравець, О. Кікінежді, О. Кізь. – Тернопіль : Навчальна книга "Богдан", 2002. – 180 с.
3. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології / В. Рибалка. – К. : Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
4. Сучасні технології в освіті : реком. бібліогр. показж. Ч. 2. Сучасні технології виховання / АПН України. ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; упоряд.: І. П. Моїсєєва, Л. О. Пономаренко. – К., 2006. – 196 с.

А. Й. Кіяшук,
м. Хмельницький

ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРОФЕСІЙНИХ УСТРЕМЛІНЬ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

У статті обґрунтовано доцільність проведення наукового дослідження з визначення змісту, форм і методів формування у старшокласників професійних устремлінь у процесі професійної орієнтації.

Ключові слова: *зміст, форми та методи, професійні устремління, професійна орієнтація.*

Підвалини професійного самовизначення особистості формуються ще під час шкільного навчання, на яке суспільство покладає задачу підготувати дитину до

життєвого самовизначення та самореалізації, у тому числі в професійній сфері. Цей процес становить собою найважливішу складову розвитку особистості і обов'язкову умову її подальшої професіоналізації. При цьому формується ставлення особистості до себе як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності, а результатом виступає її готовність до професійного самовизначення.

Окреслена проблема потребує перегляду підходів до її вирішення відповідно до реалій сьогодення. Суттєвим чинником такого стану речей є те, що загальноприйняті форми і засоби профорієнтаційної діяльності, які до цього часу застосовувалися у педагогічній практиці, застаріли і втратили свою ефективність. Тому на сьогодні актуальною виступає проблема формування у старшокласників професійних устремлінь у процесі професійної орієнтації.

Устремління розглядається як ієрархія потреб особистості та відповідних їм мотивів. Устремління – це властивість особистості, яка утворює генеральну динамічну тенденцію особистості. В устремліннях особистості, на думку С. Рубінштейна, має місце цікавий дуалізм, це, насамперед, питання про динамічні тенденції, котрі як мотиви визначають діяльність, самі ж, своєю чергою, визначаються її цілями і завданнями.

Психологічний аналіз потреб неминуче перетворюється на аналіз мотивів. Тут ми наражаємося на справжній опір: хіба не очевидно, що... людина діє тому, що вона хоче. Але суб'єктивні переживання, хотіння, бажання тощо не є мотивами, оскільки самі вони не здатні породити спрямовану діяльність, і тому головне психологічне питання полягає в тому, щоб зрозуміти, в чому полягає предмет цього хотіння, бажання чи пристрасті.

Одні мотиви спонукають до діяльності і тим самим надають їй особистісного смислу (смыслоутворювальні мотиви). Інші співіснують з ними, виконують роль спонукальних факторів (позитивних чи негативних) – іноді гостро емоційних, афективних, – позбавлені смыслоутворювальної функції (мотиви-стимули).

Однак смыслоутворювальні мотиви завжди займають вище ієрархічне місце. Як зазначав О. Леонтьєв, будучи провідними в житті особистості, для самого суб'єкта, вони можуть залишатися “за ширмою” з боку свідомості.

Мотиваційні утворення особистості – це і мотиви, і бажання, і прагнення, й інтереси, тобто всі утворення, які спонукають (спрямовують) людину до діяльності і можуть розглядатись як мотиви її поведінки. Мотивація особистості визначається потребами, цілями, рівнем домагань, ідеалами, умовами діяльності, світоглядом, переконаннями, спрямованістю особистості. Усі мотиваційні утворення впливають на визначення поведінки та рішень людини.

Різні мотиваційні утворення особистості об'єднуються у цілісну структуру – устремління особистості, що характеризуються ієрархічністю, наявністю домінуючих мотивів, які визначають вектори активності особистості (ставлення до дійсності, до інших людей, до самої себе як провідні спрямованості на предметну діяльність, на інших людей, на себе особисто). Ієрархія мотивів визначає послідовність дії тих чи інших мотивів та регулює напрям думок і вчинків особистості. Устремління визначають психологічний портрет особистості загалом. В устремліннях виявляються цілі, в ім'я яких діє особистість, мотиви, її суб'єктивні

ставлення до навколишнього. Устремління проявляються в найбільш стійких домінуючих мотивах і утворюють стрижень особистості.

Л. Божович розглядала устремління як системоутворювальну ознаку структури особистості. Цілісна структура особистості визначається передусім її устремліннями.

Основа устремлінь складається зі сформованої у процесі життя стійкої домінуючої системи мотивів, у якій провідні мотиви підпорядковують собі інші й визначають будову мотиваційної сфери людини. Ієрархічно впорядкована система мотивів забезпечує стійкість особистості.

Зміст устремлінь особистості зумовлює всі її особливості: інтереси, прагнення, риси характеру. Від устремлінь особистості залежні як комплекс властивих особистості рис, так і будова кожної з цих рис.

Кожний віковий період характеризується специфічною для нього констеляцією мотивів і особливим характером їхньої ієрархічної структури.

Розвиток особистості відбувається як послідовний перехід від елементарних, неусвідомлюваних або частково усвідомлюваних потреб, які безпосередньо мотивують поведінку на ранніх етапах онтогенезу, до відносно постійно домінуючих потреб, на основі яких утворюється стійка ієрархія мотивів і які виявляються через свідомо визначені цілі та наміри зрілої особистості.

Особистість можна схарактеризувати через її спрямованість. Устремління охоплюють як джерела активності особистості, так і цілі, на які вона орієнтована. О. Леонтьєв, характеризуючи особистість, зазначав, що структура особистості становить собою відносно стійку конфігурацію головних всередині себе ієрархізованих мотиваційних ліній. Мотиваційна сфера особистості завжди багатогранна, як і об'єктивна система аксіологічних понять.

Можна узагальнити певні принципові моменти розуміння устремлінь особистості через взаємодію таких видів спрямованості:

1. Діяльнісна (спрямованість на діяльність) – цей тип спрямованості відображає домінування мотивів, пов'язаних з діяльністю. Спрямованість впливає на функціонування та розвиток психічних процесів. Вона є інтегративною силою всієї психічної діяльності.

2. Соціальна (спрямованість на взаємодію) – цей тип спрямованості визначає стосунки людини з іншими. Розвиток відносин визначається тим, наскільки вони сприяють або перешкоджають реалізації спрямованості особистості.

3. Особиста (спрямованість на себе) – формуючи своє ставлення до людей, особистість починає усвідомлювати себе, і це розвиває її самосвідомість; тобто спрямованість мірою свого формування впливає на розвиток свідомості. Розвиток самосвідомості – це також ознака спрямованості особистості.

Самосвідомість дає змогу осмислити свої дії, почуття, думки, мотиви поведінки, своє місце в суспільстві. Її об'єктом є сама особистість. У ній вона постає і як суб'єкт, і як об'єкт пізнання. Завдяки їй людина усвідомлює себе як індивідуальну реальність, відокремлену від природи та інших людей. Через самопізнання людина здобуває певні знання про себе. Спочатку вони постають як ситуативні образи власного Я, які виникають у конкретних умовах діяльності.

Зазначимо, що вивчення професійної самооцінки вже не одне десятиріччя перебуває в центрі уваги вітчизняних та зарубіжних дослідників. Зокрема,

теоретико-методологічне обґрунтування поняття професійної самооцінки здійснено в працях Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Божович, А. Брушлінського, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтєва, В. Мерліна, В. Мясіщева, С. Рубінштейна, Є. Старовойтенка, К. Платонова. Вітчизняними дослідниками доведено, що професійні домагання та їх самооцінка є складовими структури самосвідомості особистості, яку репрезентує “образ Я” соціального, життєвого та професійного самовизначення суб’єкта.

Професійна самооцінка особистості розглядається також у працях Г. Ассаджолі, Е. Ериксона, А. Маслоу, Р. Мея, Ж. Піаже, К. Роджерса, Г. Олпорта, В. Франкла. Представники гуманістичного напрямку розвитку особистості розглядають означену складову структури особистості в площині виявлення вікових особливостей становлення “Я-концепції” професійного розвитку особистості.

Сучасними дослідниками проблем шкільної профорієнтації (Д. Закатнов, С. Крягжде, В. Маркіна, О. Мельник, Є. Павлютенков, К. Платонов, М. Пряжніков, В. Сидоренко, В. Синявський, М. Тименко, Б. Федоришин, С. Чистякова, М. Янцур) професійні домагання учнівської молоді розглядаються в безпосередньому взаємозв’язку з внутрішніми механізмами (самопізнання, самооцінка, самовдосконалення) активізації професійного самовизначення особистості і досліджуються у площині побудови програми входження молоді людини в певне професійне середовище.

Незважаючи на ретельне вивчення зазначеної проблеми, професійні устремління особистості випускника загальноосвітньої школи не були об’єктом спеціальних досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених. Поза увагою науковців залишилися питання впливу формування професійних устремлінь старшокласника на становлення у нього “Я-концепції” професійного самовизначення, її адекватної самооцінки в умовах соціально-економічної кризи суспільства. Крім того згадана проблема не розглядалася сучасними вченими в умовах запровадження профільного навчання в старшій школі.

Відтак, актуальність цієї проблеми, недостатній рівень розробленості її концептуального і прикладного аспектів у межах теорії і методики виховання зумовлюють продовження наукових розвідок у напрямі визначення змісту, форм і методів формування у старшокласників професійних устремлінь в процесі професійної орієнтації.

***Г. А. Коломоєць, А. А. Ребрина,
м. Київ***

ПЕРША ВСЕУКРАЇНСЬКА УЧНІВСЬКА ОЛІМПІАДА З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

У статті показано актуальність та необхідність проведення I Всеукраїнської учнівської олімпіади з фізичної культури і спорту. Визначено фізичні вправи основних розділів (варіативних модулів) навчальної програми з предмета “Фізична культура” в загальноосвітніх навчальних закладах для проведення практичної частини Всеукраїнської олімпіади.

Ключові слова: *I Всеукраїнська учнівська олімпіада з фізичної культури і спорту, фізичні вправи.*

Відповідно до статті 2 Закону України “Про загальну середню освіту” (651-14), постанови Верховної Ради України від 09.01.2007 № 536-V (536-16) “Про стан і перспективи розвитку загальної середньої освіти в Україні”, Указу Президента України від 20.03.2008 № 244 (244/2008) “Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні”, з метою створення належних умов для виявлення та підтримки обдарованої молоді, розвитку її інтересів, схильностей та обдаровань, науково-методичного забезпечення системи загальної середньої освіти наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України затверджено Положення про Всеукраїнські учнівські олімпіади, турніри, конкурси з навчальних предметів, конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт, олімпіади зі спеціальних дисциплін та конкурси фахової майстерності [1; 2].

У зв’язку із визнанням 2012 року в Україні роком спорту та здорового способу життя, відповідно до Положення про Всеукраїнські учнівські олімпіади, турніри, конкурси з навчальних предметів, конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт, олімпіади зі спеціальних дисциплін та конкурси фахової майстерності, та з метою популяризації засад здорового способу життя, з 2012 року започатковано щорічне проведення Всеукраїнської учнівської олімпіади з фізичної культури і спорту (наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 27.06. 2012 р. № 751).

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 14 серпня 2012 року № 916 “Про проведення Всеукраїнських учнівських олімпіад і турнірів у 2012/2013 навчальному році”, до Положення про Всеукраїнські учнівські олімпіади, турніри, конкурси з навчальних предметів, конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт, олімпіади зі спеціальних дисциплін та конкурси фахової майстерності, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 22 вересня 2011 року №1099, зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 17 листопада 2011 року за № 1318/20056, згідно з наказами Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 29 вересня 2011 року № 1127 “Про затвердження графіка проведення IV етапу Всеукраїнських учнівських олімпіад на 2012–2014 роки” та від 27 червня 2012 року № 751 “Про започаткування щорічної Всеукраїнської учнівської олімпіади з фізичної культури і спорту”, з метою пошуку, підтримки, розвитку творчого потенціалу обдарованої молоді, Міністерству освіти і науки, молоді та спорту Автономної Республіки Крим, управлінням освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій було призначено провести Всеукраїнську учнівську олімпіаду з фізичної культури: I етап – у жовтні 2012 року, II етап – у листопаді – грудні 2012 року, III етап – у січні – лютому 2013 року.

Метою Всеукраїнської учнівської олімпіади з фізичної культури і спорту є підвищення якості викладання предмета “Фізична культура” в загальноосвітніх навчальних закладах, виявлення творчих здібностей учнів, підняття рівня обізнаності в галузі “Фізична культура та спорт”, підвищення рухової активності учнів, пропаганда й популяризація засад здорового способу життя.

Завдання олімпіади полягають у: підвищенні інтересу учнів загальноосвітніх навчальних закладів до поглибленого вивчення предмета “Фізична культура”; визначенні рівня оволодіння необхідними знаннями й

уміннями у сфері фізичної культури; пропаганді здорового способу життя серед молоді; патріотичному вихованні дітей і підлітків; виявленні перспективних учнів, орієнтованих на педагогічні професії в галузі фізичної культури та спорту.

Олімпіада проводиться в чотири **етапи**: *I етап* – шкільні (міжшкільні) на базі загальноосвітніх навчальних закладів – жовтень; *II етап* – районний (міський) – листопад – грудень; *III етап* обласний (в Автономній Республіці Крим – республіканська, у містах Києві та Севастополі – міські) – січень – лютий; *IV етап* – Всеукраїнський – березень – квітень.

Загальне керівництво олімпіадою здійснюється Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України та Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти.

Безпосереднє проведення учнівської олімпіади з фізичної культури, визначення призерів і переможців покладається на організаційний комітет та журі олімпіади. Підготовка та проведення міських (районних), обласних олімпіад з фізичної культури забезпечується оргкомітетами, організованими за містами управління (відділами) освіти, фізичної культури та спорту.

До участі в IV (Всеукраїнському) етапі учнівської олімпіади з фізичної культури допускаються делегації від міст (районів) управлінь (відділів) освіти в складі двох учасників (юнак, дівчина) – 11 класу – переможців обласних олімпіад та одного керівника команди.

Керівник команди подає до організаційного комітету: наказ, відряджувальне посвідчення, підсумковий протокол із проведення обласної учнівської олімпіади, заявку обов'язково з допуском лікаря, паспорт керівника команди, паспорт або свідоцтво про народження учасників олімпіади (оригінал). Керівники команд забезпечують безпеку життя та здоров'я членів команди.

Програма Всеукраїнської учнівської олімпіади з фізичної культури складається із двох частин: практичної та теоретико-методичної. Теоретико-методична частина складається із тестових питань та проводиться спільно для юнаків і дівчат.

Конкурсні практичні іспити складаються із виконання фізичних вправ базової частини програми з фізичної культури за різними розділами, які щорічно заздалегідь повідомляються.

Практична частина I Всеукраїнської олімпіади, яка проводиться окремо серед юнаків і дівчат, складається із таких варіативних модулів навчальної програми з фізичної культури для учнів ЗНЗ: легка атлетика – потрійний стрибок з місця, човниковий біг 6, 9, 18 м (юнаки, дівчата); гімнастика – акробатичні комбінації, які мають обов'язковий характер (юнаки, дівчата); гандбол (юнаки, дівчата); волейбол (дівчата); футбол (юнаки); баскетбол (юнаки, дівчата); туризм – встановлення намету, в'язання вузлів, жердини (юнаки, дівчата).

Для проведення випробувань практичної частини учасники об'єднуються в групи, відповідно до особистого стартового номеру. У кожній групі виступає не більше п'яти осіб. До залу запрошуються дві групи по п'ять осіб, одна виступає, друга готується до виступу в спеціально відведеному місці. Перед початком випробувань мають бути названі: прізвище, ім'я, область (місто) і стартовий номер кожного учасника. Після виклику в учасника є 20 сек., щоб почати виконання вправи. Вправа, виконана без виклику, не оцінюється. Для виконання вправи учаснику дається одна спроба.

Виступ учасника не може бути початий повторно, за винятком випадків, викликаних непередбаченими обставинами, до яких належать: ушкодження обладнання та інвентарю, що сталося в процесі виступу; недоліки в роботі загального устаткування – освітлення, задимлення приміщення тощо; поява сторонніх об'єктів, що створюють травмонебезпечну ситуацію.

За виникнення вказаних вище ситуацій учасник повинен негайно припинити виступ. Якщо виступ буде завершений, він буде оцінений. Тільки Голова журі має право дозволити повторне виконання вправи.

Якщо учасник залишає майданчик, не реалізувавши спроби виконання якоїсь вправи випробування або порушивши структуру виконання випробування, він автоматично посідає останнє місце за часом виконання вправи. Якщо декілька учасників не виконали спроби виконання якоїсь вправи випробування або порушили структуру виконання випробування, тоді вони займають місце в кінці таблиці згідно з особистим часом виконання.

На виконання теоретичних завдань пропонуються завдання, які відповідають вимогам до мінімуму знань випускників основної школи з предмета Фізична культура.

Завдання представлені у формі тестових питань, незавершених тверджень і пропущених слів. Необхідно уважно прочитати питання та вибрати один з чотирьох варіантів відповідей, який, на думку того, хто відповідає, є правильним. Цю відповідь і слід позначити символом (обвести кружком, позначити хрестиком або іншим символом).

Надалі необхідно обґрунтувати використання фізичних вправ інших варіативних модулів навчальної програми з фізичної культури для учнів ЗНЗ.

Список використаної літератури

1. Про загальну середню освіту: Закон України // Документи : зб. нормат. док. / голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Міленіум, 2001. – С. 103–127.
2. Електронний фонд бази даних Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>
3. Електронний фонд бази даних Інституту інноваційних технологій і змісту освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://iitzo.gov.ua/>
4. Положення про Всеукраїнські учнівські олімпіади, турніри, конкурси з навчальних предметів, конкурси-захисти науково-дослідних робіт, олімпіади зі спеціальних дисциплін та конкурси фахової майстерності : зб. нормат. док. / відп. за випуск: Гунько Л. В. – К. : Букрек, 2011. – 40 с.

Л. В. Кузьменко,
м. Київ

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ПОЧУТТЯ ВЗАЄМОДОПОМОГИ ЯК СІМЕЙНОЇ ЦІННОСТІ

У статті розкрито деякі аспекти формування у старшокласників інтернатних закладів почуття взаємодопомоги як сімейної цінності.

Ключові слова: сім'я, права, сімейні цінності, інтернатні заклади.

Сім'я як первинний та основний осередок суспільства за сучасних умов соціально-економічної кризи зазнає чутливих ударів і переживає складні випробування в багатьох країнах світу, зокрема в Україні, втрачаючи одні та підвищуючи значимість інших своїх функцій. Це актуалізує проблему цілеспрямованої підготовки молоді до створення і збереження сім'ї.

Загальні тенденції створення та розвитку сім'ї, різні підходи до вирішення її проблем розглядаються в рамках філософії (Н. Орлова, Л. Панкова, Т. Руденко, В. Ткачова та інші), педагогіки (О. Доукіна, Б. Ковбас, В. Костів, Т. Кравчук, В. Постовий, Г. Радчук, В. Савка, О. Савченко, О. Хромова, О. Максимович та інші), психології (М. Алексєєва, І. Бех, О. Бондаренко, М. Боришевський, Л. Коростилева, В. Кравець, О. Кляпець, Л. Мороз, Т. Титаренко та інші), соціальної педагогіки (Т. Алексєєнко, І. Зверєва, А. Мудрик, С. Харченко, Г. Хархан та інші).

Зазвичай, основними функціями сім'ї визначаються такі: господарсько-економічна, інтимно-сексуальна, репродуктивна, виховна, рекреативна, психотерапевтична, соціального контролю, комунікативна, регулятивна та ін.

Значну увагу дослідники приділяють проблемам сімейних цінностей, серед яких вирізняють традиційні: любов, довіра, відповідальність, толерантність, взаєморозуміння, рівність, повага, дружба, чесність, прощення, щедрість, гнучкість тощо та нові сімейні цінності: свобода вибору, особиста територія, власний спокій, свідомо бездітність (*англ.* – *childfree*) тощо, поява яких зумовлена певними об'єктивними і суб'єктивними чинниками. Важливу роль серед сімейних цінностей відіграє почуття взаємодопомоги, яке суттєво впливає на стабільність, добре функціонування сім'ї. Однак формування його у дітей інтернатних закладів достатньо не вивчалось. Соціально-педагогічна значущість проблеми та її недостатня наукова розробленість зумовили вибір теми нашого дослідження – формування у старшокласників інтернатних закладів почуття взаємодопомоги як сімейної цінності.

Вивчення ціннісних орієнтацій старшокласників інтернатних закладів свідчить, що в цій системі створення сім'ї займає далеко не перше місце. Аналіз результатів опитування старшокласників, ранжування ними своїх базових прав як випусків школи свідчить, що важливість їх вони розмістили від найважливіших до менш важливих таким чином: право на безкоштовну освіту у вищому навчальному закладі, право на отримання якісної освіти; право на подальше працевлаштування, “на влаштування кар'єри”; право на рівність перед законами і справедливість; на одруження, створення сім'ї; “не давати хабарі”. Отже, створення сім'ї для сучасних випускників інтернатних закладів менш актуальне, ніж навчання, кар'єрне зростання тощо.

Із опитаних 144 старшокласників чотирьох інтернатних закладів Київської та Волинської областей 111 дітей (77 %) тим чи іншим чином виявили своє ставлення до сім'ї, сімейних цінностей (із них 67,6 % – дівчата, 32,4 % – юнаки). Зокрема, створення сім'ї як своє право назвали із цих старшокласників 37,8 % (29,7 % – дівчата, 8,1 % – юнаки). Частина респондентів (18%) згадує про сім'ю як своє конституційне право (15,3 % – дівчата, 2,7 % – юнаки). Як свої базові,

найважливіші права на створення сім'ї після закінчення школи назвали 19,8% респондентів (14,4 % – дівчата, 50,4 % – юнаки).

Більшість старшокласників (62,3 % із тих, хто згадав сім'ю) ставиться до створення сім'ї та реалізації її функцій після закінчення школи як до своїх найважливіших обов'язків, із них 37,8 % – дівчата, 24,5 % – юнаки. Зокрема, 23,4 % дівчат і 10,8 % юнаків вважають одним зі своїх обов'язків створення сім'ї (загалом – 34,2 %), із них 6,3 % вихованців (3,6 % дівчат і 2,7 % юнаків) вважають це своїм першим обов'язком; піклуватися про сім'ю – 10,8 % старшокласників (9 % – дівчата, 1,8 % – юнаки). “У сімейному житті необхідно дати ласку сім'ї” – писала дівчинка. Народити дитину, виховати її, дбати про її захист визначили як свої обов'язки 9,9% опитаних (1,8 % – дівчата, 8,1 % – юнаки). “Народити дитину та прикріпити їй основні моральні цінності” – мріє старшокласниця. Юнаки найчастіше бажають виховати саме сина. Необхідність дбати про батьків назвали 7,2 % вихованців (по 3,6 % і дівчата, і хлопці). Порівняльний аналіз результатів анкетування свідчить, що для дівчат цінність сім'ї значно вища, ніж у юнаків.

Особистість є частиною своєї сім'ї, розвиваючись у ній, вона складає уявлення про світ і людей на основі свого досвіду в сім'ї. Загальносімейні цінності шлюбної пари часто запозичуються зі звичаїв, традицій, правил поведінки батьківської сім'ї.

Як писав І. Ільїн, у сім'ї прокидаються і починають розгортатися сили особистої душі; тут дитина навчається любові (кого і як); вірити (у що) і жертвувати (заради чого і чим); тут складаються перші основи її характеру; тут відкриваються в душі дитини головні джерела її майбутнього щастя чи нещастя.

Здорова сім'я вчить дитину одразу цілій низці дорогоцінних умінь. Дитина навчається йти в житті власною дорогою за допомогою власної ініціативи і водночас – високо цінувати і дотримуватися принципу соціальної взаємодопомоги, адже сім'я, як ціле, влаштовує своє життя саме за своєю ініціативою – вона є самостійною творчою одиницею, а в своїх межах – справжнім втіленням взаємодопомоги і так званої “соціальності” [2, с. 76, 87].

Ураховуючи, що діти, які зараз навчаються в закладах інтернатного типу, найчастіше є соціальними сиротами, батьки яких позбавлені батьківських прав, зрозуміло, що досвід їхнього сімейного життя негативний. А оскільки після закінчення школи випускники часто змушені повертатися в цю ж сім'ю, актуальною є допомога їм у перегляді попереднього способу життя їхньої родини, плануванні гідних стосунків у своїх сім'ях.

Про взаємодопомогу як сімейну цінність зазначено в Сімейному кодексі України, у Статті 1 якого підкреслено необхідність побудови сімейних відносин на паритетних засадах, на почуттях взаємної любові та поваги, взаємодопомоги і підтримки. У Статті 54 йдеться про права дружини та чоловіка на розподіл обов'язків та спільне вирішення питань життя сім'ї, а Стаття 55 “Обов'язки подружжя турбуватися про сім'ю” наголошує: дружина та чоловік зобов'язані спільно піклуватися про побудову сімейних відносин між собою та іншими членами сім'ї на почуттях взаємної любові, поваги, дружби, взаємодопомоги” [3, с. 3, 16].

Аналіз статей Сімейного кодексу України дає підстави вважати, що почуття взаємодопомоги як сімейної цінності спирається на юридичні норми, у яких закріплені, насамперед, моральні цінності нашого народу.

Як зазначає І. Бех, упродовж життя кожна людина відчуває потребу в певній допомозі. Незалежно від того, матеріальна вона чи емоційно-духовна, для особистості допомога завжди об'єктивно значуща. У дорослому віці без неї не обійтися, незважаючи на високу самодостатність особистості. Суб'єктивна значущість допомоги, переживання її особистістю як акт справжньої добрودійності іншої особистості залежить від рівня розвитку ціннісного самоставлення особи, яка потребує допомоги.

Акт допомоги є досить емоційно-чуттєвою морально-психологічною дією, яка може і гальмувати духовно-моральний розвиток особистості, і сприяти йому [1, с. 149–150].

Визнаючи право особистості на самовизначення у виборі мети життя, системі ціннісних орієнтацій, педагогічні колективи закладів інтернатного типу не повинні стояти осторонь, адже школа, яка не прагне прищепити дітям повагу до найважливіших сімейних цінностей, фактично заперечує їх. Мета полягає у розвитку особистості, зокрема, зі сформованими почуттями взаємодопомоги як сімейної цінності. Завдання вихователів – не у моральних повчаннях, а у створенні необхідного психолого-педагогічного середовища для духовного розвитку особистості, пізнання сімейних цінностей, розуміння та свободи вибору.

Отже, виникає потреба визначити сутність понять “сімейні цінності”, “почуття взаємодопомоги як сімейна цінність”; на основі аналізу юридичної, філософської, педагогічної, психологічної, соціально-педагогічної літератури з'ясувати стан дослідження проблеми у теорії; визначити і схарактеризувати компоненти, критерії та показники сформованості почуття взаємодопомоги як сімейної цінності у старшокласників інтернатних закладів; розробити науково обґрунтовані педагогічні умови формування у них почуття взаємодопомоги як сімейної цінності; визначити їхню ефективність та впровадити у педагогічну практику.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с. – (Серія “Альма-матер”).
2. Ильин И. А. Семья и социология личности / И. А. Ильин // Хрестоматия. Педагогика Российского Зарубежья : Пособие для пед. университетов, институтов и колледжей. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 528 с.
3. Сімейний кодекс України від 10 січня 2002 р. – К. : Атіка, 2002. – 80 с.

С. В. Кушнар'ов,
м. Київ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ У НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ

У статті розкрито психолого-педагогічні особливості формування соціально-значущих якостей у неповнолітніх засуджених.

Ключові слова: соціально-значущі якості, неповнолітні засуджені.

У багатовіковій культурі людства серед духовних цінностей соціально-значущі якості особистості завжди посідали провідне місце. Надзвичайно актуальною проблема формування соціально значущих якостей є й сьогодні, у період політичних і соціально-економічних перетворень, коли в духовному житті суспільства проявляються егоїзм, байдужість і грубість, відсутність бережливого і чуйного ставлення людей один до одного.

Виникнення в українському суспільстві стихійної, деструктивної для розвитку особистості, небезпечної за своїми наслідками соціальної ситуації висуває проблему виховання моральної, творчої особистості, одухотвореної ідеалами добра, здатної протистояти руйнівним ідеям і проявляти милосердя до оточуючих. Гостро актуальна ця проблема, насамперед, для пенітенціарної школи, оскільки *альтруїзм, відповідальність, гідність, доброта, милосердя, толерантність* – це ті поняття, без яких неможливі будь-які пенітенціарні реформи.

Детальний аналіз спеціальної літератури засвідчив, що проблема формування соціально значущих якостей у неповнолітніх засуджених у процесі групової доброчинної діяльності є міждисциплінарною, перебуває в числі актуальних, має не лише науково-теоретичний, але й практичний характер і потребує глибоких наукових досліджень. Однак, незважаючи на підвищений інтерес науковців, до теперішнього часу ця проблематика залишається новаційною, оскільки практично не вивчалася не лише в Україні, але й в інших країнах. Усе це зумовлює надзвичайну важливість нашого дослідження, яке передбачає доволі широке коло актуальних питань теорії і практики соціальної педагогіки як інтегрованої галузі знань, у контексті чотирьох парадигм її розвитку: наукової, освітньої, виховної і практичної.

У нашому дослідженні *соціально значущі якості особистості* – це якості, які мають інтегративний характер, визначаються способом життя, формуються у конкретній діяльності і сприяють вирішенню суспільно значущих завдань, а також становленню особистості як громадянина. Соціальний зміст соціально-значущих якостей розкривається в їхніх соціальних функціях.

Особливість соціально значущих якостей полягає в тому, що кожна з них інтегративна, оскільки об'єднує в собі безліч вужчих і конкретніших показників, через які проявляється і комплексно, адже охоплює різні процеси сфери діяльності й характеризується багаторівневою структурою. Соціально-значущі якості тісно взаємопов'язані між собою, поєднуються одна з одною і утворюють певну цілісність і єдність.

Формування й розвиток соціально значущих якостей – процес надзвичайно складний, багатоаспектний, багатофакторний і достатньо довготривалий. Його необхідно особливо інтенсивно здійснювати саме у підлітковому віці. Тому працівникам пенітенціарних установ необхідно, передусім, знати особливості психічного розвитку дітей у підлітковому віці.

Ще в 1876 році професор Київського університету ім. Святого Володимира Д. Тальберг писав: "Тюрма має справу з внутрішнім світом людини, з моральними хворобами і аномаліями, тому знання психологічні безумовно необхідні для успіху. Не буде сказано занадто, коли відзначити, що сума і якостей людських знань у сфері психології і складають першооснову, на якій базується майбутнє тюремного питання" [1].

Слід зазначити, що колектив засуджених є спільністю закритого типу, він обмежений у зв'язках з іншими колективами, суспільними та державними організаціями, не наділений повноваженнями виступати від свого імені. Йому притаманна сувора регламентація спільної трудової діяльності, навчання, дозвілля тощо [2, с. 66].

Колектив неповнолітніх засуджених характеризується не лише великою різноманітністю підлітків, які до нього входять (національною, віковою, освітньою, професійною та іншою), але й різним ступенем їхньої аморальності, педагогічної занедбаності, кримінальної зараженості [2, с. 66]. Тому вирішення питання ефективної ресоціалізації неповнолітніх засуджених є одним із ключових завдань пенітенціарної теорії та практики.

Окремі аспекти формування соціально значущих якостей у неповнолітніх засуджених знайшли своє відображення в дослідженнях О. Беци, С. Горенка, В. Кривуши, Г. Радова, В. Синьова, М. Супруна та інших. У своїх працях ці науковці підкреслювали значимість гуманістичної спрямованості педагогічного процесу в місцях позбавлення волі, необхідність актуалізації позитивного потенціалу особистості, наповнення його моральним і духовним змістом.

Важливими для розуміння сутності соціально значущих якостей є концептуальні розробки І. Беха, який пов'язує цей феномен із відповідністю складових морального образу "Я" особистості [3].

Українська історія має ґрунтовний теоретичний і практичний досвід формування соціально значущих якостей у неповнолітніх засуджених у процесі групової доброчинної діяльності. Для пенітенціарної системи осередком у сфері формування соціально значущих якостей у неповнолітніх засуджених є теоретичний доробок блискучої плеяди педагогів ХХ ст.: П. Блонського, Л. Виготського, А. Макаренка, В. Сороки-Росинського, М. Пестрака, С. Шацького та інших. У роботах цих авторів значна роль відводилася колективу як важливому чиннику виховання і розвитку особистості неповнолітнього. Так, наприклад, Л. Виготський наголошував на тому, що: "Всюди розвиток особистості дитини виявляється як функція від розвитку її колективної поведінки, всюди спостерігається один і той закон перенесення соціальних форм поведінки у сферу індивідуального пристосування" [4].

У педагогічних працях, педагогічній діяльності Т. Алексеєнко, Я. Коменського, Я. Корчака, М. Супруна головними умовами виховання дітей визначено встановлення доброзичливих відносин між педагогом і вихованцями, створення атмосфери захищеності у суспільстві, сприяння самореалізації і самовихованню дитини.

Змістовний аналіз можливостей методичного арсеналу вітчизняної науки засвідчив, що з усього розмаїття наявних методів формування соціально значущих якостей у неповнолітніх засуджених достатньо використовувати ті з них, що спираються на класичні психолого-педагогічні методи, зокрема: бесіда, лекція, диспут, переконання, приклад, вправа, моделювання проблемних ситуацій тощо. Таким чином, формування соціально значущих якостей у неповнолітніх засуджених може здійснюватися саме на усталеній методичній основі.

Окрім психолого-педагогічних методів формування соціально значущих якостей можуть застосовуватися різноманітні засоби, тобто предмети матеріальної

і духовної культури, що використовуються для вирішення педагогічних завдань (художня література, народна творчість, кінофільми і т.п.). Однак, застосовуючи зазначені методи і засоби формування соціально значущих якостей, необхідно пам'ятати, що вибір кожного з них залежить від рівня сформованості цих якостей і від вікових особливостей неповнолітніх засуджених.

У будь-якій пенітенціарній установі (тюрмі, колонії для неповнолітніх злочинців) вплив на особистість засудженого здійснюється через соціальну групу (колектив). Тому суттєвим фактором виправлення і ресоціалізації особистості ув'язненого є групова добродійна діяльність, яка передбачає активність, веде до удосконалення людини, творення нею добра.

Виходячи з цього, соціально значущі якості особистості неповнолітніх засуджених можуть формуватися у різних видах добродійної діяльності: творчій, продуктивній, міжособистісній, міжгруповій. Добродійність як вид діяльності, пов'язаний із наданням допомоги та підтримки тих, хто її потребує, виходячи із загальнолюдських принципів гуманності та взаємодопомоги здійснюється виключно безкорисливо, завжди була невід'ємною частиною української культури та традицій. Залучення неповнолітніх засуджених до добродійної діяльності є одним із шляхів формування у них громадянської позиції та розв'язання гострих соціальних питань без участі держави [5].

Отже, організація соціально-педагогічної роботи щодо залучення неповнолітніх засуджених до групової добродійної діяльності може забезпечувати ефективну ресоціалізацію, профілактику девіантної поведінки, беззмислового проведення вільного часу, індивідуалізму суб'єктів такої діяльності, виховувати гуманне ставлення до інших, формувати відповідальну поведінку, гуманістичну свідомість.

Список використаної літератури

1. Тальберг Д. И. Тюремная литература и тюремноеведение / Д. И. Тальберг. – М. : Университетская типография, 1876. – С. 64.
2. Основи пенітенціарної педагогіки і психології / [Замула С. Ю., Костенко В. А., Мандра В. І. та ін.] ; під заг. ред. В. М. Синьова. – Біла Церква, 2003. – 101 с.
3. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І. Д. Бех // Педагогіка та психологія. – 1999. – № 3. – С. 5–14.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – С. 11.
5. Алексєєнко Т. Ф. Теоретико-методологічні основи формування соціально-значущих якостей особистості у груповій добродійній діяльності // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – К. : НАПН України, 2012. – Вип. 16. – С. 9–16.

М. Ю. Лисенко,
м. Полтава

ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ, ХВОРИХ НА ДЦП

У статті розкрито провідну роль у вихованні і розвитку дитини хворої на ДЦП сім'ї та спеціалістів, від яких значною мірою залежить оволодіння дитиною новими соціальними навичками.

Ключові слова: дитина хвора на ДЦП, соціальні навички.

Сучасна економічна політика як країн Європи, так і України не сприяє приверненню першочергової уваги до проблеми дітей, хворих на ДЦП, не зважаючи на те, що кількість таких дітей збільшується у всьому світі. Зараз на тисячу населення в середньому налічується дві – три дитини з дитячим церебральним паралічем [2].

Для будь-якої держави здорова дитина набагато важливіша за хвору. Через це діти, хворі на ДЦП, у всі часи отримували менше належного піклування з боку держави. Це проявляється:

- в обмеженості і незлагодженості організації допомоги;
- у відсутності методичної системи реабілітації дітей, хворих на ДЦП;
- у відсутності профілактичної спрямованості роботи з дітьми та ін.

Усе це призводить до того, що сім'я дитини, хворої на ДЦП, у більшості випадків залишається наодинці зі своїми проблемами. Сім'я, до складу якої входить дитина, хвора на ДЦП, – це сім'я з особливим статусом, специфіка і проблеми якої визначаються не тільки особистісними особливостями всіх членів і характером взаємовідносин між ними, але і більшою зайнятістю щодо виховання хворої дитини. Спроба сім'ї поглянути на хворобу “зсередини” – очима дитини – і є найкращим способом її зрозуміти. Саме через це батькам необхідно знати особливості дитини, хворої на ДЦП. Ці особливості обумовлюються двома факторами:

- біологічними чинниками, пов'язаними з характером захворювання;
- соціальними умовами – впливом на дитину сім'ї та спеціалістів.

Іншими словами, на розвиток і формування особистості дитини, з одного боку, істотно впливає її виняткове становище, пов'язане з обмеженням руху й мовлення, з іншого боку – ставлення сім'ї до хвороби дитини, атмосфера, що її оточує. Тому завжди потрібно пам'ятати, що особистісні особливості дітей, які хворіють на ДЦП, – результат тісної взаємодії цих двох факторів. Особливості особистості дитини, хворої на ДЦП, пов'язані передксім, з умовами її формування, які значно відрізняються від умов розвитку нормальної дитини.

Для більшості дітей з ДЦП характерна затримка психічного розвитку за типом так званого психічного інфантилізму, надмірна збудливість, пасивність, розлади сну, підвищена вразливість, стомлюваність, вольова активність, усвідомлення дефекту. Знання батьків особливостей особистості дитини, хворої на ДЦП, допоможуть сім'ї реально поглянути на хворобу і способи її лікування, а також допомогти у процесі сімейного виховання [4].

Оскільки всі батьки сприймають важкість і перспективи захворювання своєї дитини по-різному, то це, своєю чергою призводить до того, що кожна сім'я, яка має дитину, хвору на ДЦП, по-різному її виховує. Як наслідок, це може призвести до неправильних форм виховання у сім'ї. Коротко розглянемо форми неправильного сімейного виховання дітей, хворих на ДЦП, які в процесі дослідження виокремив В. І. Козявкін:

- гіперпротекція. Цей вид неправильного виховання вирізняється недостатньою увагою, турботою, щирим інтересом батьків до своєї дитини, її проблем, справ, хвилювань й захоплень;
- домінуюча гіперпротекція. Такий вид неправильного виховання характеризується надмірною опікою батьками своєї дитини;

- потуральна гіперпротекція. Характеризується надмірною опікою дитини;
- емоційне нехтування. При цьому типі дитина постійно відчуває, що вона тягар у житті батьків;
- умови жорстких взаємин. Нерідко цей тип виховання виступає крайнім ступенем прояву емоційного нехтування дитиною;
- підвищена моральна відповідальність. Цей тип неправильного сімейного виховання характеризується наявністю в батьків надмірно великих очікувань і надій стосовно до майбутнього своєї дитини;
- потуральна гіперпротекція. При такому типі виховання безконтрольність і вседозволеність поєднуються з некритичною оцінкою батьками поведінки дитини;
- виховання в атмосфері культу хвороби. Відмітною ознакою такого типу виховання виступають перебільшені турботи батьків про стан здоров'я своїх дітей;
- суперечливе виховання. Проявляється в тому, що члени родини застосовують несумісні виховні підходи;
- виховання поза родиною. Цей тип виховання характерний для дітей, які виховуються в умовах будинків дитини, закритих шкіл-інтернатів [1, с.133-136].

Розглянуті форми сімейного виховання можуть спостерігатися не лише в сім'ях, де батьки виховують дітей, хворих на ДЦП, а й у сім'ях, де батьки мають дітей з іншими захворюваннями.

Окрім цього, існує ряд специфічних помилок у вихованні дітей, хворих на ДЦП, до яких належать:

- надмірна увага. Батьки повністю підпорядковують своє життя потребам дитини, оберігаючи її від усього, включаючи однолітків, побоюючись, що ті будуть знущатися над нею. У результаті навички самообслуговування, спілкування не формуються. Дитина виростає інертною, холодною, егоїстичною, з установкою, що їй "усі повинні";
- психологічне відторгнення. Дитині не приділяється достатньо уваги. У кращому випадку батьки задовольняють її фізіологічні потреби (у харчуванні, житлі, гігієні), не займаючись її вихованням;
- надвимогливість (висування вимог без урахування психофізичних можливостей дитини). Часто її витоки - у несвідомому прагненні "не помічати" хвороби дитини. У результаті розвиток ще більше уповільнюється.

Специфічні помилки у вихованні дітей, хворих на ДЦП, негативно впливають на дитину, викликаючи такі деформації особистості, як вороже, недовірливе ставлення до соціуму, відчуття неповноцінності, високий рівень агресивності, прагнення до самоізоляції. Слід пам'ятати, що проблеми сімейного виховання дітей, хворих на ДЦП, значною мірою залежать від часу появи та особливостей перебігу хвороби, характеру сім'ї (повна або неповна), традицій сімейного виховання, рівня освіти батьків тощо.

Підводячи підсумок, зазначимо, що провідну роль у вихованні та розвитку дитини, хворої на ДЦП, має сім'я та спеціалісти – ті люди, від яких значною мірою залежить оволодіння дитиною новими соціальними навичками. Саме від характеру ставлення найближчого оточення багато в чому залежить швидкість та якість засвоєння необхідних соціальних навичок.

Список використаної літератури

1. Бочелюк В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями : навч. посіб. / В. Й. Бочелюк, А. В. Турубарова. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 264 с.
2. Качмар О. Дитячий церебральний параліч [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.emedicinehealth.com/articles/32062-1.asp>.
3. Социальная работа с инвалидами: учебное пособие / коллектив авт., под. ред. Н. Ф. Басова. – М. : КНОРУС, 2012. – 400 с.
4. Шишківська Г. Особливості розвитку особистості та емоційно-вольової сфери у дітей з ДЦП [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://megasite.in.ua/55832-osoblivosti-rozvitku-osobistosti-ta-emocijno-volovo-sferi-u-ditejj-z-dcp.html>.

О. І. Любич,
м. Київ

**ТИПОЛОГІЯ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
ТА ЇХНІ ФУНКЦІЇ**

У статті на основі аналізу директивних документів розглянуто типологію позашкільних навчальних закладів та їхні функції у позашкільній освіті.

Ключові слова: *типологія позашкільних навчальних закладів, функції позашкільних навчальних закладів, позашкільна освіта.*

Серед різноманітних інститутів освіти, які покликані навчати й виховувати підростаюче покоління, крім загальноосвітньої школи, чинне місце належить позашкільним навчальним закладам.

За змістом, основними напрямками діяльності вони поділяються на:

- соціокультурні – розвиток особистості насамперед через залучення до системи відносин з визначенням її статусу, зростання престижу й авторитету, виконання різних соціальних функцій, раннє залучення до трудової суспільно корисної із продуктивної праці, розв’язання соціально-політичних та моральних проблем країни;
- науково-технічні – озброєння дітей і підлітків знаннями про основи виробництва й раціональне їх використання, розширення політехнічного кругозору, задоволення потреб особистості в діяльності з основ моделювання та конструювання найновітнішої техніки, формування культури технічного мислення;
- дослідно-експериментальні – залучення молоді до реальної науково-пошукової роботи, поширення наукових знань, творче засвоєння нових знань;
- художньо-естетичні – досягнення високої художньо-естетичної освіченості та вихованості особистості, здатної до саморозвитку й самовдосконалення, а також її художньо-естетичної культури засобами найкращих національних і світових культурних надбань, вироблення творчих умінь примножувати національні культурно-мистецькі традиції свого народу;
- фізкультурно-оздоровчі – озброєння системою знань про людину, утвердження здорового способу життя як невід’ємного компонента загальної культури особистості, повноцінний фізичний і духовний розвиток;
- еколого-натуралістичні – засвоєння особистістю знань про навколишнє природне і соціальне середовище, усвідомлення себе як частини природи і суспільства, формування екологічної культури особистості, навичок і досвіду

розв'язання екологічних проблем та прогнозування можливих наслідків природоперетворювальної діяльності, залучення до практичної екологічної діяльності зі збереження навколишнього середовища через систему використання найновітнішої безвідходної технології сучасного виробництва;

- туристично-краєзнавчі – гармонійне поєднання спортивного туризму і краєзнавства, завдяки якому реалізується система знань про певні території, окремі географічні об'єкти і явища соціального життя у природничо-історичному аспекті формування фізично здорової і сильної духом особистості;

- військово-патріотичні – оволодіння загальними знаннями про військову галузь, підготовка молодого покоління до військової служби, виховання високих духовних якостей, патріотизму та відповідальності за долю народу й держави;

- допрофесійні – створення умов для професійного самовизначення особистості, підготовка молоді до творчого вдосконалення професії під час практичної адаптації в умовах ринкової економіки, вироблення професійних умінь та навичок високої культури праці, навичок самообслуговування;

- інформаційно-технологічні – розроблення загальної стратегії розвитку державної системи позашкільної освіти та виховання, інформаційне, програмно-методичне забезпечення позашкільних закладів, розвиток та підтримка інноваційних педагогічних технологій, дослідно-експериментальної роботи, педагогічного проектування, спрямованих на обґрунтування та пошук ефективної багатовимірної моделі позашкільних освітніх закладів тощо;

- дозвільно-розважальні – педагогічно доцільна організація культурного дозвілля дітей, спілкування з ровесниками в різних формах ігрової та дозвілево-розважальної діяльності, поліпшення психологічного здоров'я та підвищення готовності до високоморальних вчинків.

Є всі підстави назвати сучасний етап розвитку позашкільних закладів у нашій країні перехідним, оскільки він характеризується глибокими як кількісними, так і якісними змінами, новим ставленням до них самих дітей і підлітків.

Визначальною метою позашкільної освіти має стати гармонійно та всебічно розвинута творча особистість дитини, підлітка. Виходячи з цього, розглянемо зміст, форми, методи та засоби, завдяки яким досягається бажаний виховний результат.

Узагальнюючи передовий педагогічний досвід у системі позашкільної освіти й виховання, можна зробити висновок, що діяльність позашкільних закладів сприяє виконанню таких завдань:

- спрямувати особистість, на усвідомлення значення передусім творчих, гуманістичних проблем, мотивів і цілей як провідних у її розвитку та життєдіяльності. Пріоритетними мають бути мотиви, які відкривають дитині сенс творчого життя;

- виховувати в дітей та підлітків потребу спілкування з більш розвинутими дітьми та дорослими, уміння вести діалог, формулювати й переконливо викладати свою думку;

- розвивати творчі якості інтелекту – діалектичне, цілісне та логічне сприймання навколишньої дійсності, спостережливість дослідника, творчу фантазію та практичну уяву, інтуїцію, увагу і пам'ять, що сприятиме

формуванню навичок розв'язувати творчі завдання, розробляти життєві проекти й нести відповідальність за їх упровадження тощо;

- розвивати допитливість, самостійність, цілеспрямованість, вимогливість, працелюбність, бережливість, винахідливість, готовність до ризику, відповідальність, критичний розум, організованість, ініціативність та сумлінність;

- розвивати творчу самосвідомість, що виявляється в самопізнанні, самовдосконаленні, усвідомленні почуття власної гідності, емоційній саморегуляції в дослідно-експериментальній діяльності;

- формувати психофізичні якості творчої особистості, її темперамент, властивості нервової системи; чутливість, емоційність, пластичність, працездатність та відповідний до них доцільний стиль діяльності;

- розширювати досвід творчої діяльності, систематично здобувати і використовувати нові знання, виховувати в собі бажання досліджувати, експериментувати, брати активну участь у вдосконаленні себе й навколишнього середовища.

Позашкільні навчальні заклади успішно виконуватимуть поставлені завдання, якщо розширюватимуть взаємодію та поглиблюватимуть інтеграцію виховних впливів з орієнтацією на загальнолюдські гуманні цінності, національну культуру, науку і традиції, збагачення духовної сфери. Це, безперечно, вимагає уточнення загальної спрямованості й організаційно-педагогічних особливостей функціонування кожного позашкільного закладу, а також постійного координування їхньої взаємодії у полікультурному середовищі.

Список використаної літератури

1. Про позашкільну освіту : Закон України // Освіта України. – 2000. – №31.
2. Про освіту : Закон України. – К., 1996. – 37 с.
3. Ковбасенко Л. І. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу : метод. посіб / Л. І. Ковбасенко. – К., 2000. – 53 с.
4. Концепція позашкільної освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1996. – №7. – С. 23–31.
5. Сущенко Т. І. Основи позашкільної педагогіки : посібник для класних керівників, педагогів позашкільних закладів / Т. І. Сущенко. – Мінськ : Бел. Навука, 2000. – 221 с.

О. В. Мельник,
м. Київ

НАВЧАЛЬНИЙ МАТЕРІАЛ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ ЯК ЗАСІБ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розкриваються способи реалізації особистісно орієнтованого профорієнтаційного потенціалу таких навчальних предметів гуманітарного циклу як українська мова та література, світова література й іноземна мова.

Ключові слова: *метод профорієнтаційного аналізу автобіографії відомої постаті, метод екстраполяції досвіду вирішення професійно орієнтованих проблем героями художніх творів.*

Професійне становлення та перспективне особистісне зростання учнівської молоді у вчасно й правильно обраній професії в умовах стрімкого

впровадження найсучасніших технологій у сферу виробництва товарів і послуг вимагає дієвої професійної орієнтації, зміст, форми та методи якої відповідають викликам глобалізованого ринку праці. Навчальний матеріал гуманітарних предметів видається тут достатньо продуктивним, зважаючи на застосування методів профорієнтаційного аналізу автобіографій відомих постатей та екстраполяція досвіду вирішення професійно орієнтованих проблем героями художніх творів. Обґрунтуємо це твердження.

Запропонований нами метод профорієнтаційного аналізу автобіографій відомих постатей ґрунтується на теоретичних положеннях біографічного методу, розробленого Б. Ананьєвим [1], і методу психобіографічного аналізу та корекції особистості, представленого в працях Н. Логінової [4]. Біографічний (психобіографічний) метод, за визначенням Б. Ананьєва, має на меті збирання й аналіз даних про життя людини як особистості та суб'єкта діяльності. Предметом біографічного методу є життєвий шлях людини, основні події, конфлікти, продукти діяльності та цінності, які розгортаються впродовж життєдіяльності в заданих об'єктивно соціально-економічних умовах [1, с. 265]. Предметом вивчення, згідно цього методу, є життєвий шлях особистості в конкретному історичному відрізку часу. Особистість завжди конкретно-історична, наголошує вчений, вона – продукт своєї епохи та життя країни, учасник історичних подій і суспільних звершень. Тому, на думку Б. Ананьєва, вивчення особистості є історичним дослідженням не лише її виховання і становлення в певних соціальних умовах, але й всієї епохи, країни, соціального устрою, співучасників або ж, навпаки, противників – в цілому, співучасників справ, часу і подій, в які була включена особистість [1, с. 8].

Відзначимо, в художній літературі та мистецтві дослідники з допомогою біографічного методу проникають в атмосферу епохи творчості, стрімкого суспільного розвитку, професійного становлення і самоствердження людини, в час створення відомими особистостями творів мистецтва. Розуміння, переживання і прийняття долі письменника, його турбот, проблем та способів їх вирішення в конкретних історичних умовах формує певні еталони поведінки, стилі діяльності та спілкування. В літературі, біографіях і творах мистецтва сфокусований життєвий досвід особистості, її прагнення та надії, потреби та домагання, можливості та перешкоди в житті та праці. При цьому найголовнішими тут видаються задані готові їх рішення, які зафіксовані в документах, листах, щоденниках, записниках, автобіографіях і свідченнях. Тут, за визначенням Б. Ананьєва, не лише знання, свідомість і самосвідомість, а особистість в цілому. Її життєві рішення проблем, поведінка в окремих ситуаціях є наслідком дії особистості в цілому, яка опосередковує всі зовнішні впливи, події та умови життя. При цьому самостійні вчинки людини є життєвими виборами, які відповідають її характеру і загальній структурі [1].

Крім того, біографії видатних вчених, письменників, художників переконливо доводять значущість для розвитку особистості процесу внутрішньої роботи над собою в будь-якій історичній епосі, в якій тісно переплітається професійна творчість і побудова життєвої філософії на психологічному відрізку часу (минулому, сучасному і майбутньому) [3, с. 83].

Методами дослідження біографій відомих особистостей Н. Логінова визначає такі: лінія життя, свідчення очевидців, біографічна анкета, автобіографія, біографічне інтерв'ю, праксиметрія, методики: “Особиста справа”, “Коло спілкування”, “Події”, “Враження”, “Цінності”, “Періоди щастя” [3, с. 123–127].

Так, наприклад, надзвичайно важливою подією у професійному становленні Василя Олександровича Сухомлинського стала “хрущовська відлига”. Щодо цього О. В. Сухомлинська наголошує: “Відлига надала могутнього стимулу творчій інтелігенції всього Радянського Союзу для розвитку ідей, що відштовхувались від особистого вибору, її власних інтересів і потреб. У цей час з’являється багато вчених – філософів, психологів, педагогів-дидактів, письменників, митців, які починають розвивати новаторські за формами й змістом концепції, ідеї, твори мистецтва. Це були так звані шістдесятники, які стали провісниками процесів перебудови й демократизації суспільства кінця 80-х – початку 90-х років ХХ століття. В. О. Сухомлинський належав до них. З 1956-го – до середини 1960-х років Василь Олександрович розробляє свою педагогічну систему. Рушієм творчого процесу для нього стає невдоволеність наявними на той час у педагогіці й практиці роботи школи авторитарно-догматичними структурами виховання і схоластичним, відірваним від життя змістом освіти. Це – особливий етап життя Сухомлинського, час сподівань на радикальні зміни ...” [5, с. 20]. Особливу увагу педагог приділяє ідеї самоцінності й неповторності, талановитості кожної без винятку дитини, дбає про вільний розвиток особистості в педагогічно продуманих умовах, залучення соціального середовища в сферу педагогічних впливів, природне виховання (тобто в єдності з природою) як головного чинника формування людини – її розуму, відчуттів, емоцій (“уроки мислення на природі”, “школа під голубим небом”, “школа радості”). Водночас Сухомлинський докладав чимало зусиль для організації переживання дітьми накопиченого досвіду, сприйняття слова вчителя як провідного засобу виховання. В. Сухомлинський пропонує і обґрунтовує новий стиль виховання – авторитетне виховання, яке ґрунтується на високому авторитеті вчителя, до якого входять високі професійні й моральні особисті якості та який характеризується підтримкою особистісного розвитку дитини, поважного і гнучкого підходу до неї. Він пропонує відмовитися від колективних засобів впливу на особистість, особливо коли мова йде про провину, розробляє комплексну програму “виховання красою” людини, природи, вчинку. Педагог доводить важливість залучення статевого виховання в структуру навчально-виховного процесу; вирішує проблему біологічного й соціального на користь двофакторного впливу (врахування, крім соціальних чинників, фізичного стану, статі, спадковості, рівня розвитку здібностей)” [5, с. 22–23].

На прикладі життя та педагогічної творчості В. О. Сухомлинського розкривається справжній шлях людини до професіоналізму, майстерності та суспільного визнання. Такими профорієнтаційними відомостями насичені навчальні предмети в школі (історія, українська та зарубіжна мова та література та ін.), мережа Інтернет (“Сто відкриттів, які змінили світ; сто відомих особистостей; історичні постаті; сучасні винахідники; найбагатші люди планети тощо) і безпосередньо батьки кожної дитини, які щоденно демонструють способи розв’язання проблемних професійно орієнтованих і життєвих ситуацій.

Щодо предметів гуманітарного циклу і, передусім, української мови та літератури, світової літератури й іноземної мови, то, як пише В. Сухоминський, “Читання й перечитування хорошої книги про видатну людину є одним з найбільш багатих періодів, моментів духовного життя людини. Саме в години читання улюбленої книги, захоплюючись морально високим і благородним, підліток все більше й більше пізнає себе, усвідомлює себе як активну творчу силу. В нашій кімнаті читання є спеціальна шафа для підлітків – тут книги про життя й боротьбу видатних людей. Розкриваючи моральну красу таких героїв, як Олександр Ульянов і Софія Перовська, Сергій Лазо і Юліус Фучік, Фелікс Дзержинський і Яків Свердлов, Муса Джаліль і Януш Корчак, – я, педагог, вважаючи своїм найголовнішим завданням формування ідеалів у юному серці, домагаюсь того, щоб після моєї розповіді кожен вихованець якнайдовше зберіг почуття захоплення, подиву, благоговіння перед моральною красою. Щоб це почуття привело до книги, яка стала джерелом моєї розповіді, щоб кожна сторінка цієї книги була, образно кажучи, вікном у світ людської краси і разом з тим – дзеркалом, у якому б підліток бачив сам себе” [6]. При цьому вчений наголошує: “Гармонію між бажаннями, інтересами, устремліннями, з одного боку, і силами, здібностями, нахилами підлітка – з іншого, заборонами не створити. В багатстві бажань підліток виявляє незрозуміле йому устремління пізнати власні сили, можливості і здібності. Непостійність захоплень – це пошуки. Потрібно допомагати в цих пошуках, але мати на увазі, що підліток з недовірою сприймає активне втручання в його заняття” [6, с. 62].

Ознайомлення з творчим шляхом відомої особистості та екстраполяція готових рішень у ситуацію власного вибору розкривається також в працях М. Бахтіним, який стверджує: “Завдання полягає в тому, щоб (речове) середовище, що механічно впливає на особистість, змусити заговорити, тобто розкрити в ній потенційне слово і тон, перетворити її на смисловий контекст думаючої, промовляючої і вчинкової (у тому числі творчої) особистості. По суті, будь-який серйозний і глибокий самозвіт-сповідь, автобіографія, лірика і т. п. це робить. З письменників найбільшої глибини в такому перетворенні речей у смисл досяг Достоевський, розкриваючи вчинки і думки своїх головних героїв. Річ, залишаючись річчю, може впливати тільки на речі; щоб впливати на особистість, вона повинна розкрити свій смислової потенціал, стати словом, тобто долучитися до можливого словесно-смислового контексту” [2, с. 366]. “Перш за все, необхідно строго виділити момент істотного становлення людини. Величезна кількість романів (і різновидів роману) знає тільки образ готового героя. Весь дух роману, всі зображені в ньому події та пригоди переміщують героя в просторі, переміщують його на щаблях сходів соціальної ієрархії: з жебрака він стає багатцем, з безрідного бурлаки – дворянином; герой то віддаляється, то наближається до своєї мети – до нареченої, до перемоги, до багатства і т. п. Події міняють його долю, змінюють його становище в житті і в суспільстві, але сам він при цьому залишається незмінним і рівним собі самому” [2, с. 199–200].

Крім змісту навчального матеріалу, виховуючими факторами, на думку І. Бека [3], є ступінь активної самостійності учня в оволодінні навчальною інформацією, одержаний ним результат навчальної діяльності та особистість

самого педагога, його ідейно-моральна переконаність і методична майстерність. При цьому моральний розвиток особистості в процесі навчання, наголошує вчений, насамперед пов'язується з оптимальним використанням навчального змісту. Загальна ідея цілісного навчального змісту (незалежно від його предметної специфіки) як засобу морального розвитку суб'єкта, на думку І. Беха, повинна конкретизуватися за такими напрямками: а) створення особистісної форми змісту в контексті організації навчальної діяльності; б) сприймання педагога не тільки у ролі фахівця, а й у ролі особистості. За особистісної форми навчального предмета він подається як історія розвитку інтелектуальних і особистісних надбань творців певних культурних цінностей. При цьому ті чи інші ідеї, закономірності, поняття пропонуються не у формально-абстрактному вигляді, а через життя особистостей – творців цих культурних здобутків. Учень, вступаючи в діалог з конкретно історичною постаттю, за відповідного педагогічного керівництва оволодіває, поряд з науковими, знаннями та вміннями й системою морально-духовних цінностей [3, с. 7–11].

Отже, навчальні предмети гуманітарного циклу за умови застосування методів профорієнтаційного аналізу автобіографій відомих постатей та екстраполяції досвіду вирішення професійно орієнтованих проблем героями художніх творів мають значний профорієнтаційний потенціал.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избр. психологические труды / [Б. Г. Ананьев ; Росс. акад. образования ; Московский психолого-социальный ин-т ; под ред. А. А. Бодалева]. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2008. – 431 с.
2. Бахтин М. М. Проблема текста // Собр. соч. в 7 т. – Т. 5: Работы 1940–1960 гг. / М. М. Бахтин М.: Русские словари, 1996. – С. 306–328.
3. Бех І. Д. Виховуюче навчання / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка і психологія. – 2012. – №3. – С. 5–16.
4. Логинова Н. А. Психобиографический метод исследований и коррекций личности / Н. А. Логинова. – Алматы, 2001. – 172 с.
5. Сухомлинська О. В. Василь Олександрович Сухомлинський – наукова біографія // В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів : монографія / упоряд.: О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко. – Луганськ: Вид-во ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. – С. 14–24.
6. Сухомлинський В. О. Щоб душа не була пустою / В. О. Сухомлинський. – Радянська школа. – 1966. – Лютий (№2). – С. 55–60.

З. В. Охріменко,
м. Київ

ПРОФЕСІЙНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

У статті професійне консультування розглядається як одна із форм професійної орієнтації, що втілюється в найбільш індивідуалізованій взаємодії суб'єктів професійного самовизначення. Підкреслюється, що профконсультування має значні можливості для використання методів спрямованих на активізацію механізмів самовиховання старшокласників в рамках особистісно орієнтованого підходу.

***Ключові слова:** професійне консультування, професійна орієнтація, методи активізації механізмів самовиховання.*

Об'єктивні особливості ринку праці, такі як втрата замовлення на певні професії, динамічність професійного простору, недержавний сектор економіки, більш високі вимоги до підбору кадрів з боку роботодавців, вплинули на зміну поглядів щодо побудови системи професійної орієнтації. Структура, зміст, методи професійної орієнтації покликані сприяти узгодженню потреб особистості з вимогами суспільства. Як зазначає Г. Балл, суспільство в свою чергу має сприяти пошуковій діяльності особистості, а не обмежувати її. Саме тому, сучасні дослідники наголошують на тому, що профорієнтаційна робота з молоддю, має розглядатися не лише як здійснення підготовки до професійного самовизначення, а як система виявлення особистих характеристик професійного самовизначення учня і допомоги йому у найбільш сприятливому втіленні цих характеристик в процесі професійного становлення. Адже як зазначається в Концепції професійної орієнтації – головною метою профорієнтації є сприяння посиленню конкурентоспроможності, здатності до професійного самовдосконалення та активності в трудовому житті.

Особливу цінність для вирішення сучасних завдань, що стоять перед системою професійної орієнтації мають теоретико-методологічні дослідження профорієнтаційного спрямування представників української наукової школи в руслі гуманістичного підходу: Г. Балла, І. Беха, В. Рибалки, В. Синявського, Б. Федоришина. Саме в них розкриваються можливості індивідуального підходу до виховання майбутнього професіонала.

За особистісно-орієнтованим підходом до професійної орієнтації, професійне самовизначення детерміновано внутрішніми психологічними чинниками, які спрямовані на вирішення особистісних протиріч суб'єкта професійного вибору та вимог обраної професії, при цьому особистісні аспекти відіграють провідну роль у професійному самовизначенні (В. Рибалко, В. Сидоренко, В. Синявський, Б. Федоришин, С. Чистякова). Як зазначав Б. Федоришин – система, що перетворює учня в суб'єкт, є суттєвою передумовою розвитку особистості учня [4]. О. Мельник, І. Уличний звертають увагу, що актуальною темою в сучасній системі професійної орієнтації є активізація професійного самовизначення на основі особистісно-орієнтованого підходу, який передбачає актуалізацію головних механізмів саморозвитку особистості (самооцінки, самовдосконалення, самоактуалізації) [3].

Методологічні підходи до професійного самовизначення закладені С. Рубінштейном, який вважав, що самовизначення виступає як момент самодетермінації, так як в ньому відображається активна природа суб'єктивного, тобто внутрішніх умов через які відбувається переломлення зовнішніх впливів. У словнику професійне самовизначення розкривається через усвідомлення особистістю себе, як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з вимогами професій, усвідомлення своєї ролі в даній системі соціальних відносин і своєї відповідальності за реалізацію своїх здібностей, саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети.

Аналіз поглядів науковців на складові професійного самовизначення, механізми за допомогою яких здійснюється цей процес, дозволяє говорити про складність та багатоаспектність самовизначення. Т. Кравченко звертає увагу на те, що зміст діяльності з вибору майбутньої професії – це вибудова образів бажаного майбутнього, особливості усвідомлення себе, своїх особистісних якостей і властивостей, свого місця в системі трудових відносин. Однак, сама по собі вибудова цього образу ще недостатня для організації індивідом власного життя на засадах успішного професійного самовизначення. Необхідними умовами цієї успішності є визначення цілей, створення реалістичних життєвих планів, які ґрунтуються на адекватних домаганнях, наявність умінь добирати необхідні дії та послідовно їх реалізовувати.

О. Мельник та І. Уличний зазначають, що зрушення в професійному самовизначенні учня можливі лише за умови максимального напруження його активності, доступної у глибинах внутрішнього світу, яка вимагає постійного вольового напруження [3, с. 24]. Професійне самовизначення неодмінно включає узгодження суб'єктивних і об'єктивних компонентів індивідуальної профорієнтаційної ситуації, що складає головний зміст адаптативних процесів в професійному самовизначенні.

Професійна консультація є однією з найбільш дієвих форм професійної орієнтації спрямованих на забезпечення розвитку особистості учня в напрямі її дорослості, здатності до адекватної самооцінки себе, своїх можливостей, самореалізації в конкретних сферах професійної діяльності. Б. Федоришин вважав, що однією з умов успішної профорієнтації є розкриття особливостей особистості учня, які важливі для його майбутньої професійної діяльності. Саме це завдання і є центральним завданням профконсультування [4]. Професійне консультування визначають як вид допомоги спрямованої на узгодження індивідуальних професійних можливостей і потреб особистості з умовами ринку праці, в результаті чого відбувається професійне самовизначення, формується або удосконалюється професійний план й індивідуальний стиль діяльності.

Дослідження О. Вітківської привнесло в профконсультацію клієнт-орієнтований підхід, що ґрунтується на організації творчої взаємодії психолога і клієнта. Консультативний підхід має на меті допомогу людині у розвитку її здатності самостійно вирішувати власні проблеми, що актуалізуються в зв'язку з професійним самовизначенням. Такій підхід базується на особистісному зростанні клієнта [2].

Профконсультування має вирішувати три групи задач, до яких відносяться: психологічний аналіз особистості учня, співставлення психологічних структур особистості і професії, визначення шляхів подальшого розвитку особистості [4]. Таким чином форми і методи професійної консультації мають узгоджуватись між собою щоб виконувати ці завдання в максимальній мірі. Форма профконсультативної роботи, – це спосіб взаємодії профорієнтолога і суб'єкта професійного самовизначення, якій заздалегідь визначений певним порядком, місцем та організаційною процедурою проведення. Форми профконсультативної роботи залежать від складу і кількості осіб, місця проведення, тривалості роботи. Згідно цих характеристик О. Мельник запропонував авторську класифікація форм і

методів профорієнтаційної роботи. Він поділяє їх на загальні – ті, що традиційно використовуються в навчально-виховному процесі школи (індивідуальні, групові, колективні, класні і позакласні, шкільні і позашкільні) та специфічні, яким притаманні особливості профорієнтаційної діяльності вчителя та учнів.

Переважає більшість науковців, зазначають, що форми, методи, засоби впливу на особистість старшокласника у процесі професійної орієнтації мають активізувати механізми самовиховання особистості шляхом самопізнання, самооцінки та самовдосконалення. У працях вітчизняних психологів здійснено ряд спроб з'ясувати чинники психічного розвитку людини в онтогенезі, що ґрунтуються на визнанні єдності в цьому процесі природного і соціального. Рушійними силами розумового розвитку дитини, а також джерелом її саморуху є внутрішні протиріччя, що виникають в її житті, протиріччя між новими потребами, прагненнями дитини і рівнем розвитку її можливостей, між поставленими між ними вимогами і ступенем виховання необхідними вміннями та навичками, між новими задачами і сформованими раніше звичками, способами мислення і поведінки, між зростаючими внутрішніми можливостями дитини, що випереджають її спосіб життя, і об'єктивним становищем у сім'ї та колективі. Підкреслення в особистості ролі внутрішніх умов – їх вибірковості, специфічності, активності по відношенню до зовнішніх є принципове введення принципу індивідуалізації в саму сутність визначення особистості. Як зазначає І. Бех, особливо гостро суперечність проявляється при усвідомленні старшокласниками своїх особистісних якостей. Однак, навіть у студентів простежується низький рівень саморозуміння. Це говорить про те, що особистісне самопізнання ще досі не стало предметом спрямованого формування. Крім цього, процес особистісного пізнання асоціюється з залученням підростаючої особистості до форм діяльності, що задаються зовні. Саме тому, підкреслює І. Бех, самодіяльність є визначальним фактором усвідомлення суб'єктом себе як особистості. Адже без самопізнання неможливий процес самотворення особистості. Самоусвідомлення у суб'єкта викликає відповідний процес саморозвитку [1, с. 46].

Отже професійне консультування, як найбільш індивідуалізований профорієнтаційний процес, має бути спрямоване на саморозуміння, саморозвиток та самовдосконалення особистості, що самовизначається. Такий підхід можливий лише за умов визнання особистості старшокласника суб'єктом професійного становлення, з формуванням у нього механізмів, спрямованих на самовиховання.

Список використаної літератури

1. Бех І.Д. Особистість в духовному розвитку: навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Вітковська О.В. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації: Монографія / О. В. Вітковська. – К. : Наук. світ, 2001. – 91 с.
3. Мельник О.В. Профорієнтаційна робота зі школярами в умовах профільного навчання: наук.-метод. посіб. для вчителів / О. В. Мельник, І. Л. Уличний [за ред О. В. Мельника]. – К., 2008. – 120 с.
4. Система профинформационной работы со старшокласниками / Б. А. Федоришин, С. Е. Карпиловская, Р. И. Миттельман, и др. [под. ред. Б. А. Федоришина]. – К. : Радянська школа, 1988. – 176 с.

*Т. В. Пещеріна,
м. Київ*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОГО СУПРОВОДУ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ МАЛОЇ АКАДЕМІЇ НАУК УКРАЇНИ

У статті здійснено спробу висвітлити потужний виховний потенціал позашкільної освіти. Автор звертає увагу на необхідність свідомого формування профорієнтаційного середовища в Малій академії наук (МАН) з метою створення найбільш сприятливих умов для професійного становлення обдарованої молоді.

Ключові слова: *потенціал позашкільної освіти, профорієнтаційне середовища Малої академії наук, професійне становлення обдарованої молоді.*

Виховання соціально активної, ініціативної, відповідальної, творчої молоді є нагальною потребою сьогодення. Мала академія наук України є одним із найвагоміших інститутів позашкільної освіти, що створює умови для саморозкриття молоді особистості в пошуковій, науково-дослідній, експериментальній та конструкторській діяльності за різними галузями науки та техніки. Однак учні не завжди можуть оптимально використати набуті знання, практичний та теоретичний отриманої науково-дослідницької діяльності. Часто на заваді стає невпевненість, нерішучість, брак відповідальності, зовнішні перешкоди. Отже, талановита та обдарована молодь сьогодні як ніколи потребує підтримки. Залучення учнів до процесу проектування власного професійного шляху, на нашу думку, сприятиме оптимізації професійного становлення учнів, які вже здійснили перший крок у професійному самовизначенні, обравши ту сферу науково-дослідної діяльності, що є для них особистісно-ціннісною.

Виховний потенціал позашкільних навчальних закладів глибоко оцінений сучасними дослідниками, серед яких: І. Бех, О. Биковська, В. Вербицький, Л. Ковбасенко, В. Мачуський та інші.

На думку науковців, ефективними умовами формування в учнів свідомого ставлення до вибору професії є: різноманітність форм організації профорієнтаційної роботи, професіографічний характер профорієнтаційних заходів, активізація пізнавальної діяльності, індивідуальний підхід у роботі з підготовки до професійного самовизначення, залучення учнів до суспільно-корисної праці та праці, що відповідає їхнім нахилам і здібностям.

Беззаперечним є факт, що різнопланова участь у МАН сприяє професійному самовизначенню школярів. Адже вони отримують не лише глибокі й міцні знання з профільних предметів, а й навички експериментальної та науково-дослідної діяльності [3]. Активно-позитивне ставлення учня до діяльності дає підстави стверджувати, що він є активним суб'єктом власної науково-дослідної діяльності. Навчання в Малій академії наук України створює підстави для творчого розвитку учнівської молоді та її допрофесійної підготовки. Крім цього, захищаючи власні проекти, учні мають можливість публічно самовиразитися, продемонструвати власну самобутність, критичніше поставитися до результатів власної діяльності, дізнатися багато нового з того, що цікавить. Перебування старшокласника в навчально-творчому середовищі,

атмосфера здорової конкуренції взаємодії,, активного спілкування на предметні теми спонукає його до самопізнання, позитивного налаштування на власне професійне становлення.

Однак це не означає, що учнів не потрібно знайомити з різними видами професійної діяльності. Адже вони визначилися лише із професійною сферою, в якій існує велика кількість власне професій, що можуть значно вирізнитися.

Важливою умовою формування в учнів свідомого ставлення до вибору професії є професіографічний характер форм організації профорієнтаційної роботи. У процесі професіографічного ознайомлення, учні отримують не тільки технологічні знання про професії, але й дізнаються про психологічні вимоги до діяльності працівника конкретної сфери праці. Знання вимог професії до здібностей, особистих якостей працівника створює в учнів установку на врахування своїх можливостей при виборі професійного шляху. Усебічна, об'єктивна, достовірна інформація про професійного дає учням змогу не тільки правильно орієнтуватися у сфері професійної діяльності, але й сформулювати до неї певне ставлення, активну позицію до професійного самовизначення, цілеспрямовано розвинути в собі необхідні для обраної професії якості [4].

Особливе значення у формуванні в учнів свідомого ставлення до вибору професії має активізація пізнавальної діяльності. Профорієнтація на основі активізації пізнавальних потреб стимулює учня до активної діяльності, спонукає до самостійного отримання знань. Своєю чергою, активна пізнавальна діяльність сприяє формуванню пізнавальних інтересів та їх закріпленню.

Знання учнів зосереджуються переважно на соціально-економічній характеристиці професій. Це призводить до побудови нереалістичних життєвих планів, переоцінки або недооцінки своїх можливостей. Має бути здійснено ознайомлення зі змістом професії на основі професіографічної інформації з урахуванням психологічного аспекту [4].

Педагогічна функція профорієнтації передбачає виявлення і розвиток здібностей, інтересів та нахилів дитини, формування важливих для майбутньої трудової діяльності особистісних рис характеру, мотивів професійного вибору тощо. Важливим є розв'язання проблеми не лише "ким бути", але й "яким бути". Реалізація педагогічного підходу передбачає виховання школяра, формування його характеру, особистісних рис, як найбільш загальних, які допоможуть стати успішним у будь-якій сфері діяльності, так і тих, які необхідні для самореалізації себе в тій професії, яку обирає молода людина [2].

Потужний виховний потенціал позашкільної освіти, що має профорієнтаційне спрямування, знаходить підтвердження і в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. У документі наголошено на створення умов для диференціації навчання, посилення професійної орієнтації та допрофільної підготовки, забезпечення профільного навчання, розроблення індивідуальної освітньої траєкторії розвитку учнів відповідно до їхніх особистісних потреб, інтересів і здібностей, розроблення цілісної системи виявлення та психолого-педагогічного супроводу обдарованої молоді, забезпечення умов для її розвитку, соціалізації та подальшого професійного зростання.

Отже, створення необхідних умов для творчої діяльності, гармонійного розвитку учнів, задоволення освітніх потреб через залучення до науково-експериментальної, дослідницької, технічно-конструкторської, художньої, декоративно-прикладної, еколого-натуралістичної, туристсько-краєзнавчої, дозвілєво-оздоровчої діяльності є актуальним запитом сьогодення. Виходячи з цього, навчально-виховний процес у позашкільних навчальних закладах має бути спрямований на допомогу особистості у професійному самовизначенні, формуванні якостей, які забезпечать її конкурентоспроможність на ринку праці. В основі виховного процесу позашкільного закладу мають бути суб'єкт-суб'єктні відносини, що сприяють самовизначенню і самореалізації учнів [1].

Необхідною умовою гармонійного розвитку особистості є створення соціокультурного освітнього середовища, в якому науково-дослідницька робота сприяє формуванню в учнів моральних (ціннісних) проблемно-цільових установок, оволодінню методами творчого пошуку. Для успішного розв'язання такого завдання має розроблятися індивідуальний шлях творчого розвитку кожного юного дослідника, що відповідає вимогам особистісно зорієнтованого навчально-виховного процесу.

Виховний профорієнтаційний процес, що здійснюється в рамках Малої академії наук, надає учневі можливість перебувати у профорієнтаційному просторі, що сприяє гармонійному професійному самовизначенню відповідно до власних інтересів, можливостей, здібностей, потреб. Водночас створення умов, що сприяють переходу від науково-дослідної до пошукової та професійної діяльності, потребує активної взаємодії всіх учасників профорієнтаційного процесу, урахування індивідуальних особливостей учня. Створення умов для творчої діяльності, розвитку та професійного становлення обдарованої молоді надасть можливість для максимального саморозкриття та самоствердження майбутнього інтелектуального потенціалу України.

Список використаної літератури

1. Биковська О. В. Позашкільна освіта: Теоретико-методичні основи: монографія / О. В. Биковська. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2008. – 336 с.
2. Коропецька О. М. Профорієнтація та профвідбір : навч. посіб. / О. М. Коропецька. – І.-Франківськ, 2005. – 236 с.
3. Мельник О. В. Профорієнтаційна робота зі школярами в уовах профільного навчання : наук.-метод. посіб. для вчителів / О. В. Мельник, І. Л. Уличний; [за ред. О. В. Мельника]. – К., 2008. – 120 с.
4. Синявський В. В. Психологічні основи профорієнтаційної професіографії : навч. посіб. / В. В. Синявський. – К. : ІПК ДСЗУ, 2010. – 89 с.

В. А. Старченко,
м. Київ

ФОРМУВАННЯ УЗАГАЛЬНЕНОГО ОБРАЗУ ЛЮДСЬКОГО ЖИТЛА У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті описано методи, які були використані на етапі формування у старших дошкільників узагальненого образу людського житла.

Ключові слова: методи формування, старші дошкільники, узагальнений образ людського житла.

З-поміж провідних завдань модернізації змісту та гуманізації цілей дошкільної освіти чільне місце надається цілісному підходу до розвитку особистості, прилучення дитини до системи цінностей, культури і традицій українського народу. Ця проблема набуває особливого значення у дошкільній царині, позаяк становлення особистості починається в дошкільному віці, коли відбувається природна інтеграція в духовний світ і традиційний життєустрій українського народу, формування ціннісного ставлення до рідного краю і культурних надбань свого народу. Саме тому одним із напрямів роботи освітньої лінії “Дитина у світі культури” Базового компонента дошкільної освіти України є ознайомлення дітей з особливостями житла (дім, оселя, помешкання), предметами побуту та вжитку, які необхідні для життєдіяльності людини.

Людське житло, як і сама людина, має свою історію. Раніше люди не будували великі будівлі, а пристосовувалися до умов тієї природи, яка їх оточувала. Різні форми житла не створювалися архітекторами, а диктувалися природними умовами, особливостями культури та традицій, які майстри-будівельники передавали від одного покоління до іншого. Сьогодні житло людини меншою мірою залежить від географічного фактору та природних умов і, мабуть, більшою мірою визначається матеріальними статками людини. Проте і великий приватний будинок, і маленька міська квартира є центрами просторового буття людини, тим простором, що захищає її від несприятливих умов, впливів навколишнього світу, причому не тільки природних (дощ, сніг, холод, спека), але й соціальних (розуміння чи непорозуміння, безпека морального чи фізичного приниження і т. д.).

Поняття “дім” для людини має декілька значень, які характеризуються єдністю і емоційним забарвленням: це дах, захист від зовнішніх впливів, де можна заховатися від негоди; це місце проживання, офіційна адреса, де вона знайти людину, написати листа тобто місце у просторі соціального світу, де він перебуває; спосіб життя сім’ї, теплий і затишний осередок, усвідомлення важливості того, що вдома на тебе очікують і розуміють, радіють успіхам, співпереживають, туди поспішають.

Для дитини дошкільного віку рідний дім складається з таких складових: будівля, стіни, дах будинку; сім’я, рідні, брати, сестри, бабуса, дідусь та інші рідні люди; певна визначеність оточення (люди, речі, середовище); життєвий устрій, режим дня, система цінностей; сімейний мікроклімат: емоційний стан, почуття безпеки, домашнє тепло; свій власний простір.

Власний дім – це специфічний простір, у якому є певні предмети і речі, які не тільки слугують людині відповідно до свого функціонального призначення, але і втілюють відносини між членами сім’ї. Так, в історії власного житла речі та облаштування дому стають невід’ємною частиною його простору. Дім стає для дитини першим соціальним простором, де взаємовідносини членів сім’ї символічно закріплені певним чином у предметному середовищі. Саме у своєму щоденному домашньому досвіді малюк уперше пізнає сутність присвійних мовних форм – моє, твоє, мамине, татове – через усвідомлення належності особистих речей кожного із членів сім’ї.

Відомо, що маленькі діти мислять поняттями-комплексами, які є набором елементів, асоціативно пов'язаних один з одним. Таким чином, меблі, предмети і речі в домі діти розподіляють між членами сім'ї, адже кожен має так звані "зони впливу", здатні займати певні місця з певними речами. Тому дуже часто ми чуємо від дітей – татовий письмовий стіл, комп'ютер; матусині книги, крісло, братикове ліжко тощо. Такий розподіл речей у кожному домі різний, оскільки, як правило, залежить від устрою сім'ї, професії, захоплень та інтересів її членів. При цьому діти чітко усвідомлюють ті речі, які належать тільки їм, і часто проявляють ревниве ставлення до своїх власних речей, коли на них посягають інші.

Для маленької дитини рідний дім завжди є першим і головним світом, у який вона вперше приходить після народження, де знаходить свій простір (місце) і навчається в ньому жити. Для малюка існувати – значить займати своє місце у просторі дому серед домашніх предметів і речей. Саме тому поняття "місце" у дитячій субкультурі має важливе і насичене змістом значення, адже воно є важливою і первинною категорією в пізнанні дитиною предметного світу. Дитина постійно потребує зовнішнього підтвердження факту свого існування. Бажання означити і закріпити факт свого існування у поведінці дитини простежується досить яскраво. Саме тому діти досить часто розставляють на видних місцях ознаки своєї присутності. Наприклад, посеред кімнати будують башту з кубиків, розкладають іграшковий посуд чи розпочинають якусь гру, плутаючись серед дорослих.

Досліджуючи особистий простір дошкільників у власному житлі, ми поставили акцент на наявності у дітей відчуття безпеки, емоційного спокою, домашнього тепла в рідному домі. З цією метою ми провели бесіду з дітьми під час якої з'ясували які сімейні традиції є для них найбільш значущими. Аналіз результатів опитування засвідчив, що найпоширенішими сімейними традиціями є: святкування Нового року і дня народження (72 %); поїздка на відпочинок (21 %); проведення вихідних днів у колі сім'ї, відвідування лялькової вистави, зоопарку тощо (7 %). Більша частина опитуваних дітей старшого дошкільного віку (58 %) не звикли до спільної щоденної вечери, де збираються всі члени родини: на прохання намалювати домашню вечерю діти зображували себе за столом із чашкою, тарілкою, телевізором. До того ж відповіді, отримані під час бесіди, показали, що 35 % дітей дивляться мультфільми, коли вечеряють.

На жаль, не всі дорослі усвідомлюють, що для дитини дошкільного віку рідний дім визначається не лише предметним середовищем, а й домашнім мікрокліматом, сімейними цінностями. І такі звичні побутові ситуації, як сімейні трапези за спільним столом є однією з важливих ситуацій, в яких дитина навчається усвідомлювати себе в загальному просторі взаємовідносин з іншими людьми. Тут закладається розуміння таких базових відношень, як моє – твоє, загальне – особисте, розуміння свого місця серед членів родини (справедливість розподілу, співвідношення власних бажань і можливостей).

Цей простір накритого столу є, по суті, полем опредмечених відносин всіх членів родини. Розкладені тарілки і прибори означають місце та особистий простір для кожного учасника сімейної трапези. Дитина приймає посильну участь: лічить всіх членів сім'ї, розкладає ложки, виделки тощо. Саме за такими, на перший погляд, дріб'язковими щоденними діями діти усвідомлюють необхідність

користуватися спільними предметами за столом, дбають про елементарний етикет, засвоюють необхідні постулати ввічливості. М.Осоріна підкреслює, що психолог може дати об'єктивну характеристику сім'ї, відвідавши сімейний обід чи вечерю.

Виходячи з того, що рідний дім для дитини охоплює не тільки будівлю, але й домашній мікроклімат, ми визначили напрями роботи з формування у старшого дошкільника узагальненого образу власного житла, а саме: мій дім, моя родина та сімейні традиції.

Напрями роботи:

I. Мій дім. Мета: Виховання любові до рідного дому, бажання до його облаштування, підтримання порядку в ньому.

Засоби: Проведення бесід: "Дім, в якому я живу", "Моя кімната", "Мій ігровий куточок", "Чому я люблю свій дім", "Якщо мама втопилася", "Мої домашні обов'язки", "Як я допомагав татові, бабусі, братику". Малювання: "Дім, в якому я живу", "Моя кімната", "Мій ігровий куточок", "Моя сім'я", "Житло, яке збудувала пташка", "Житло, яке будують звірі". Уявні ситуації: "Щоб у домі стало веселіше", "Як би я переоблаштував свою кімнату" тощо. Ручна праця, конструювання: виготовлення сувенірів, виробів для прикрашання дому, виготовлення сімейного альбому.

II. Моя родина. Мета: Виховувати шанобливе ставлення до своєї сім'ї, свого роду, інтерес до історії власного роду, його членів.

Засоби: Проведення бесід: "Якими є (були) мої дідусь, бабуся", „Чим займалися мої дідусь, бабуся, прадідусь, прабабуся", "Я пишаюся своїм татом, мамою, дідусем, бабусею, бо вони...", "Мої найдорожчі люди", "Мій рід". Малювання: "Моя родина", "Фото моєї сім'ї", "Родинне дерево". Уявні ситуації: "Якщо мама втопилася", "Що б я хотів змінити" тощо. Ручна праця, конструювання: виготовлення подарунків для всіх членів родини, виготовлення вітальних листівок.

III. Сімейні традиції. Мета: виховувати ціннісне ставлення до сімейних традицій, бажання їх зберігати і відтворювати.

Засоби: Проведення бесід: "Як я проводжу вихідні дні". "Мій найкращих вихідний", "Мій день народження", "Свята у моїй родині", "Як я вітав бабусю, дідуся", "Наші сімейні традиції". Малювання: "Обереги моєї сім'ї", "Дім моєї бабусі", "Господарство моєї бабусі", "День народження братика". Уявні ситуації: "На гостинах у друзів", "Як я приймаю гостей", Як я приходжу в гості", "Як я накрию стіл для гостей", "Що я побажаю мамі (татові, братику, сестричці) на свято", "Як я буду вітати бабусю (дідуся) з днем народження". Сюжетні ігри: "Готуємося зустрічати гостей", "День іменинника". Ручна праця, конструювання: виготовлення подарунків для членів родини до свят, виготовлення фотоальбому "Наші сімейні традиції".

Список використаної літератури

1. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
2. Коськов М. А. Предметный мир как объект культурологии // Формирование дисциплинарного пространства культурологии : материалы научн.-метод. конф. (16 января 2001 г., Санкт-Петербург). – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество. Серия Symposium. Вып. 11., 2001. – С. 57–61
3. Осорина М. Секретный мир детей / М. Осорина М. – СПб. : Питер, 2010. – 368 с.

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ СПОРТИВНИХ ІГОР У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розкрито зміст фізичного виховання старших підлітків у процесі спортивних ігор у загальноосвітніх навчальних закладах, які сприяють залученню учнівської молоді до активної рухової діяльності, здорового способу життя та фізкультурно-масової роботи в школі.

Ключові слова: *зміст фізичного виховання, старші підлітки, спортивні ігри, активна рухова діяльність, здоровий спосіб життя.*

У фізичному вихованні старших підлітків у процесі позакласної роботи застосовуються різнобічні організаційні форми. Однією з найважливіших форм організації і проведення з учнями активного дозвілля є спортивно-ігрова діяльність, яка сприяє формуванню активної життєвої позиції, здорового способу життя й розвитку фізичних якостей. Це пояснюється тим, що спортивно-ігрова діяльність популярна серед учнів середніх класів і є однією з ефективних форм їхнього всебічного розвитку. Систематичне й цілеспрямоване застосування спортивних ігор допомагає формуванню у школярів свідомих переконань, розв'язанню оздоровчих, освітніх та виховних завдань, а також сприяє психологічній та фізичній підготовці учнівської молоді до спортивної та майбутньої професійної діяльності. Необхідність всебічного дослідження спортивно-ігрової діяльності пояснюється, насамперед, поступовим зниженням в учнівської молоді інтересу до фізичного виховання, тренувань у спортивних секціях та до самостійних занять у школі й за місцем проживання.

Аналіз наукової літератури (І. М. Боберський, Л. В. Волков, Ф. К. Гаврилов, М. Д. Зубалій, В. Ф. Новосельський, А. В. Цьось та інші) засвідчує, що спортивні ігри та їхні елементи виникли ще в первісному суспільстві. Вони відображалися у формі діяльності людини: наочного демонстрування певних труднощів, ігрових дій; підготовки молоді до полювання, військових походів; визначення найсильнішого, кмітливого, гнучкого, витривалого. Також у той період спортивні ігри використовувалися під час проведення різноманітних свят і обрядів, а молодь повторювала різні елементи ігор і при цьому поступово оволодівала технікою ігрових вправ й умінням їх проведення.

Як зазначає М. Д. Зубалій, стародавні спортивні ігри були не просто копією трудових і військових дій. У них елементи праці й різноманітні ігрові вправи застосовувалися не як механічне відображення тих чи інших процесів та рухів, а як творче узагальнення змісту ігор. І хоча спортивні ігри у первісному суспільстві були досить примітивними, вони стали своєрідною активною творчою діяльністю людини й мали величезне значення в її формуванні та подальшому загальному розвитку. Ці ігри, на думку вченого, сприяли формуванню мислення, розвитку в молоді й дорослих кмітливості, винахідливості, вольових і психологічних якостей та вихованню звички до спільної діяльності щодо захисту свого племені від нападників [2, с. 70–71].

Провідне місце в процесі фізичного виховання, наголошує А. А. Ребрина, посідають спортивні ігри, тому що крім розвитку фізичних якостей, заняття спортивними іграми сприяють усуненню в молоді психоемоційної напруженості та розвитку особистісних психічних якостей. Автор зазначає, що у процесі занять ігровими видами спорту удосконалюються емоційна стійкість, оперативна пам'ять та мислення, рішучість, сенсомоторна координація; поліпшується обмін речовин та діяльність усіх систем організму; розвивається увага, периферичний і глибинний зір; виховуються культура рухів і поведінки, почуття дружби й колективізму; формуються організаторські навички й лідерські якості. При цьому створюються сприятливі умови для розвитку комунікативних схильностей учасників ігор [3].

Тим часом вивчення практики засвідчує, що фізичне виховання учнів 7–9 класів у процесі спортивних ігор, як необхідна умова всебічного розвитку особистості, спрямоване на вдосконалення моральних, волевих та фізичних якостей. Фізичне виховання старших підлітків у процесі спортивних ігор здійснюється в єдності з розумовим, моральним, естетичним, патріотичним і трудовим вихованням. Важливим засобом фізичного виховання в цьому віці є спортивні ігри. У зв'язку з цим ознайомлення майбутніх учителів фізичної культури з основними формами і методами професійної діяльності в галузі фізичної культури та спорту має реалізуватися шляхом підвищення спортивної майстерності в обраному виді спорту; розвитку індивідуальних здібностей; формування інтересу до спортивних ігор; зміцнення свого здоров'я у процесі спортивних ігор; виховання особистості, здатної до самореалізації у сфері фізичної культури і спорту.

Аналіз форм фізичного виховання старших підлітків свідчить, що ефективність їх проведення не відповідає сучасним вимогам. У багатьох загальноосвітніх школах спортивні, фізкультурно-масові заходи організовуються на низькому методичному і виховному рівні, знизилась охоплюваність учнів навчально-тренувальною роботою у спортивних секціях і фізкультурних гуртках. У результаті опитування учнів середніх класів виявлено, що лише 10–12 % з них регулярно займаються у спортивних секціях і фізкультурних гуртках.

Тим часом практика доводить, що різноманітна ігрова діяльність, сприяє здоровому способу життя й підвищенню в учнів середніх класів рівня фізичної вихованості; самостійному регулюванню навантажень залежно від своїх функціональних можливостей; розвитку в старших підлітків рухових умінь та навичок і таких рис характеру, як готовність до взаємодопомоги, свідомо дисципліна, активність, відповідальність, повага до своїх партнерів і суперників. Ігрова діяльність справляє на учнів великий оздоровчий вплив, зміцнює нервову систему, розвиває руховий апарат, поліпшує обмін речовин, діяльність усіх органів і систем організму. Регулярні заняття іграми сприяють розвитку в учнів фізичних якостей, підвищують рухливість організму, лабільність нервової системи; сприяє розвитку зорового, вестибулярного, м'язового та інших аналізаторів.

Важливим завданням фізичного виховання старших підлітків у процесі спортивних ігор у загальноосвітніх навчальних закладах є формування знань про сутність і зміст фізичного виховання, ігрової діяльності, здорового способу життя,

умінь та навичок самостійно займатися фізичними вправами. Велику увагу необхідно також приділяти залученню учнів до систематичних занять іграми у спортивних секціях. Тому під час проведення секційних занять, зміст яких передбачає ігрову діяльність, слід дотримуватися таких загальних вимог: кожне заняття має бути виховної й інструктивно-методичної спрямованості; обов'язковою умовою є забезпечення необхідної для кожного учня рухової активності, яка залежить від його фізичної підготовленості, самопочуття й стану здоров'я; учителі фізичної культури, тренери й керівники спортивних секцій мають послідовно привчати старших підлітків до навчально-тренувальної роботи, займатися самоосвітою, самоконтролем, самооцінкою своїх досягнень та самовихованням; тренери повинні забезпечити належний оздоровчий вплив кожного заняття. При цьому вони мають використовувати диференційований та індивідуальний підхід до учнів з урахуванням їхнього стану здоров'я, психологічних особливостей, рівнів фізичного розвитку та рухової підготовленості; кожне секційне тренування повинно бути тісно пов'язане з попереднім і наступним, що дасть змогу створити систему тренувальних занять зі спортивних ігор; важливою особливістю сучасного тренувального заняття зі спортивних ігор є застосування різноманітних форм і методів фізичного виховання.

Щоб досягти масового залучення старших підлітків до систематичних занять спортивними іграми, варто створити такі педагогічні умови: основним мотивом занять спортивними іграми та ведення здорового способу життя має бути особистий приклад учителя фізичної культури та тренера спортивної секції; забезпечення престижності й позитивного іміджу спортивних ігор у школі, селі, районі, заняття якими дають змогу підтримувати себе в хорошій спортивній формі: займатися спортивними іграми значить мати гарну статуру, позбавитися зайвої ваги, бути сильнішим, швидшим, витривалішим, спритнішим тощо; формувати інтерес до фізичного виховання й здорового способу життя у процесі спортивних ігор; усвідомити, що зміцнення здоров'я є основною метою здорового способу життя людини, шлях до якого лежить через регулярні заняття іграми у спортивних секціях.

Отже, вивчення теорії і практики фізичного виховання засвідчує, що впровадження в загальноосвітніх навчальних закладах спортивних ігор сприяє здоровому способу життя й підвищенню в учнів середніх класів фізичної вихованості та рухової активності. Результатом ігрової діяльності є якісна фізична підготовленість учнів, удосконалення рухових умінь і навичок, розвиток життєвих сил, індивідуальних та командних спортивних досягнень, вихованість естетичних, моральних, інтелектуальних і патріотичних якостей учнів. Тому фізичне виховання у процесі спортивних ігор можна оцінювати як важливу й цілеспрямовану діяльність, результати якої корисні для суспільства у вихованні всебічно розвиненої особистості.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: наук. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
2. Зубалій М. Д. Фізичне виховання учнів 10–11 класів: навч. посіб. / М. Д. Зубалій. – К., 2008. – 212 с.
3. Ребрина А. А. Професійна підготовка студентів-маркетологів до професійної діяльності у суспільстві з ринковою економікою засобами спортивних ігор / А. А. Ребрина

// Фізичне виховання студентів ВНЗ: здобутки, проблеми та шляхи їхнього вирішення у контексті вимог Болонської декларації: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К. : Національний університет “КМА”, 2007. – С. 109–110.

4. Тимошенко О. В. Основи теорії та методики викладання спортивних і рухливих ігор : навч.-метод. посіб. / О. В. Тимошенко, Р. М. Мішаровський. – К., 2008. – 259 с.

С. В. Тупіленко,
м. Севастополь

МОДЕЛЬ СТВОРЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ПРОГРАМ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДРУГОГО-ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ

У статті представлено модель створення індивідуальних програм фізичного розвитку дітей 2-3-го року життя на засадах особистісно орієнтованого підходу.

Ключові слова: *ранній вік, особистісно орієнтований підхід, індивідуальні програми фізичного розвитку, діти другого-третього року життя.*

Період раннього дитинства – найважливіший етап з погляду ефективності психолого-педагогічного впливу. Тому особливо важливою є роль дорослого у створенні умов не тільки для ефективного розвитку малюка, тобто такої організації життєдіяльності, яка б не лише відповідала потребам й інтересам дитини, а й стимулювала реалізацію потенційних фізичних можливостей. Це підкреслює важливість зазначеного періоду в забезпеченні і стимулюванні фізичного розвитку маляти, самореалізації його в руховій сфері, оволодінні основами безпечної і здоров'язбережувальної діяльності. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема пошуку таких педагогічних технологій, які б давали можливість забезпечити комплексний вплив на збереження і зміцнення здоров'я, реалізацію та розвиток фізичного потенціалу особистості в період раннього дитинства. На нашу думку, це особистісно зорієнтовані технології.

Особистісно-орієнтований підхід в освіті приніс нове розуміння проблеми індивідуалізації виховання, в якому головним є не формування особистості з певним переліком завданих якостей за встановленою моделлю, а створення умов для повноцінного прояву та розвитку індивідуальних, особистісних здібностей дитини.

Мета нашого дослідження полягала у: розробленні моделі створення індивідуальних програм фізичного розвитку (ІПФР) дітей 2–3-го року життя; обґрунтуванні форм, методів, засобів, які доцільно використовувати в супроводі названих індивідуальних програм; експериментальній перевірці ефективності створення та супроводу ІПФР дітей 2–3-го року життя.

У нашому розумінні, індивідуальна програма фізичного розвитку – це форма відображення навчально-виховного процесу, спрямована на фізичний розвиток дітей 2–3-го року життя, з урахуванням їхніх індивідуальних морфо-функціональних показників, рухового досвіду і стану здоров'я.

Під час теоретичного аналізу встановлено, що визначаючи сутність індивідуальних програм, можна виокремити різні за своїм змістом підходи. Так, В. У. Кузьменко рекомендує використовувати індивідуальні освітні програми для дітей, які виявляють високий рівень обдарованості, винятковий характер загальних або спеціальних здібностей [3]. М. Ю. Стожарова зауважує, що

індивідуальні програми можуть створюватися з будь-якого розділу роботи з дитиною та на прикладі індивідуальних програм пізнавального спілкування з дітьми старшого дошкільного віку, доводить можливість їх розроблення [4]. Н. В. Єрофєєва вказує на необхідність розроблення індивідуально зорієнтованої методики фізичного виховання дітей у дошкільному закладі, яка має ґрунтуватись на виявлених особливостях кожної дитини [2]. О. В. Багінська, впроваджуючи систему особистісно-орієнтованого навчання дітей старшого дошкільного віку рухових дій, наголошує, що процес індивідуалізації занять з фізичного виховання в дошкільному навчальному закладі необхідно проводити не тільки на основі врахування рівня індивідуального розвитку рухових якостей та ступеня оволодіння руховими навичками, але й спираючись на індивідуально-типологічні особливості нервової системи [1].

Модель створення ІПФР містила такі структурні елементи: психолого-педагогічні умови; комплексна діагностика фізичного розвитку малюків; форми, методи і прийоми роботи педагогів і батьків; засоби фізичного розвитку дітей 2–3-го р. ж. Наведемо характеристику розробленої нами моделі.

У процесі аналізу наукових джерел і педагогічної практики встановлено, що для фізичного розвитку дітей 2–3-го року життя на засадах особистісно-орієнтованого підходу найефективнішими є такі психолого-педагогічні умови: створення особистісно-орієнтованого середовища для фізичного й рухового розвитку; єдність цілей, завдань, змісту, принципів, форм, методів і прийомів дошкільного навчального закладу і батьків у процесі фізичного розвитку; оволодіння педагогами навичками зі складання ІПФР і методикою розвитку рухових якостей у дітей 2–3-го року життя.

Побудова ІПФР починається з розгорнутої діагностики фізичного розвитку дітей 2–3-го року життя, за такими критеріями: морфологічний і функціональний стан організму, стан розвитку основ рухових якостей, група здоров'я та частота захворювань. Методами дослідження фізичного розвитку є: антропометричні вимірювання (довжина, маса тіла, обсяг грудної клітки, обвід плеча, обвід стегна, обвід гомілки) та обчислення антропометричних коефіцієнтів; вимірювання функціональних можливостей (показники тиску та частоти серцевих скорочень); тестування розвитку основ рухових якостей (спритність, сила та координаційні здібності, гнучкість, витривалість).

На основі результатів діагностики розробляються індивідуальні програми з переважним впливом на рухові якості, спрямовані на поглиблене вивчення рухових дій, що відстають у розвитку. ІПФР мають вигляд письмових проєктів і складаються з таких частин: карта індивідуального фізичного розвитку малюка; методичний матеріал (зміст рухової діяльності у вигляді спеціально підібраних ігрових вправ з основних видів рухів, імітаційних загальнорозвивальних вправ, рухливих ігор) з рекомендаціями до використання; поради батькам малюка; карта реалізації ІПФР.

З метою оптимізації роботи вихователя зі складання ІПФР підібрано методичний матеріал відповідно до розвитку основ рухових якостей та диференційовано до віку малюків. Так, рекомендовано використовувати:

- для розвитку основ спритності – переступання через перешкоди (брусочки, палку, мотузку, підняту над підлогою); ходьбу по обмеженій поверхні

та вздовж мотузки; оббігання навколо іграшки, мотузки, що лежить долі; стрибки навколо мішечка з піском; виконання загальнорозвивальних вправ у парах тощо;

- для розвитку основ сили та координаційних здібностей – ходьба по дошці, покладеній на підлогу, ребристій дошці, гімнастичній лаві; підтягування уздовж гімнастичної лави з подальшим прогином хребта; підлізання під дугу, мотузку; пролізання в обруч; лазіння по гімнастичній стінці; повзання навколо булави, обруча; вправи з м'ячем тощо;

- для розвитку основ гнучкості – загальнорозвивальні вправи, які виконуються спільно з дорослим або з його допомогою (рухи руками за допомогою гімнастичних палиць, обручів; піднімання випрямлених ніг до гімнастичної палиці; нахили тулуба вперед із перегинанням через палицю; напружене вигинання хребта з положення сидячи на колінах вихователя тощо).

Форми роботи вихователя з дітьми у процесі реалізації ІПФР – це індивідуальні заняття з рухової діяльності, заняття в малих підгрупах, керівництво самостійною руховою діяльністю малюків у створеному середовищі для фізичного й рухового розвитку. Найбільш доцільним є використання методів: імітаційний показ з поясненням; словесний супровід виконуваної дії; зорові орієнтири; ігровий; багаторазове повторення вправляння в руховій дії; спільне виконання вправи з дорослим; допомога вихователя; підбадьорення, заохочення у виконанні вправи; схвальна оцінка рухової діяльності малюків. Позитивний відгук малюків викликають допоміжні прийоми: виконання фізичних вправ під віршований текст і основ танцювальних рухів під музичний супровід. Співпраця з батьками передбачає систематичне інформування про досягнуті результати та надання порад з організації спільної рухової діяльності, масажної гімнастики, облаштування фізкультурного осередку вдома.

Узагальнююче викладене, можна зробити такі висновки :

1. Ранній вік – це період інтенсивного розвитку дитини й найважливіший етап з погляду ефективності психолого-педагогічного впливу. Основою для створення індивідуальних програм фізичного розвитку є ретельна діагностика морфологічного й функціонального стану організму, рівня розвитку основ рухових якостей, урахування групи здоров'я та частоти захворювань.

2. Індивідуальні програми фізичного розвитку мають вигляд письмових проєктів і складаються з таких частин: карта індивідуального фізичного розвитку малюка; методичний матеріал (зміст рухової діяльності у вигляді спеціально дібраних ігрових вправ з основних видів рухів, імітаційних загальнорозвивальних вправ, рухливих ігор) з рекомендаціями до використання; поради батькам малюка; карта реалізації ІПФР. Для успішного виконання програм необхідне забезпечення комплексу педагогічних та організаційних умов, а також широке використання форм, методів і засобів фізичного виховання.

Список використаної літератури

1. Багінська О. В. Вплив окремих індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку на ефективність навчання руховим діям / О. В. Багінська // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. – Харків, 2008. – № 7. – С. 305–308.
2. Ерофеева Н. В. Индивидуализация как направление модернизации дошкольного физического воспитания / Н. В. Ерофеева. – Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 5. – С. 77–78.

3. Кузьменко В. У. Концепція розвитку індивідуальності дитини дошкільного віку /Теорія і практика дошкільної освіти в Україні: колект. монограф. / [авт. колект.: З. Н. Борисова, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. М. Голота та ін.; за заг. ред. Г. В. Беленької, М. А. Машовець]. — К.: Київськ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. — 232 с.

4. Стожарова М. Ю. Предшкольное образование: модели и реальность: учеб. пособие /М. Ю. Стожарова. — Ростов н/Д: Феникс, 2008. — 221 с.

Н. В. Чиренко,
м. Київ

ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ДИТЯЧИХ ОБ'ЄДНАННЯХ СКАУТСЬКОГО ТИПУ

У статті розкрито форми прояву соціальної ініціативності, якими є участь дітей у діяльності дитячих та молодіжних громадських об'єднаннях, які виступають особливим соціальним інститутом, що вирішує специфічні завдання самостійними методами і прийомами. Унікальна виховна система, покладена в основу об'єднань скаутського типу, сприяє вихованню у підлітків соціальної ініціативності.

Ключові слова: форми прояву соціальної ініціативності, участь дітей у діяльності дитячих та молодіжних громадських об'єднаннях, об'єднання скаутського типу.

Дитячі громадські організації та об'єднання є дієвим партнером інших соціальних інститутів у процесі виховання підлітків. Їхня діяльність регулюється Конституцією України, Законами України “Про позашкільну освіту”, “Про об'єднання громадян”, “Про молодіжні та дитячі громадські організації”, “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні”, “Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю”, Національною програмою виховання дітей та учнівської молоді в Україні. Вільні від жорсткої регламентації й обов'язковості, дитячі організації та об'єднання створюють широкі можливості для особистісного зростання дитини, формуючи у неї моральні цінності, загартовуючи характер, розвиваючи творче ставлення до життя.

На думку дослідників, можна з упевненістю констатувати, що в дитячих організаціях не менше заслуг перед суспільством, ніж у інших основних інститутів соціалізації особистості (сім'ї, школи, різних позашкільних освітньо-виховних закладів), і вони реально допомагають дітям увійти до мінливого світу цивілізованими людьми. Взаємодіючи на партнерських засадах з державними органами і установами, суспільними рухами, дитячі організації вирішують найважливіші проблеми дітей, допомагаючи їм у соціальній адаптації та створюючи умови для їхньої соціалізації.

Сучасні громадські дитячі й молодіжні об'єднання та організації виступають активним суб'єктом соціально-педагогічної діяльності. Це зумовлено наявністю у них соціально спрямованої мети, завдань діяльності, які сприяють соціальному захисту, соціальній адаптації та соціальному становленню своїх членів, реалізують соціально-педагогічні програми.

Участь у дитячих об'єднаннях — сходи́нка до повноцінної громадянської діяльності, школа виховання майбутніх активних громадян, становлення лідерів. Таким чином, дитячі громадські об'єднання є усталеним інститутом соціалізації

підростаючого покоління, в яких дитина оволодіває необхідними навичками, соціальними ролями, набуває досвіду практичної діяльності.

Значне місце серед дитячих і молодіжних громадських об'єднань та організацій посідають об'єднання скаутського типу, котрі за 100 років існування довели свою ефективність як виховний рух, що дає змогу розглядати їх як гідного партнера інших соціальних інститутів у процесі виховання.

На сьогодні в Україні функціонує велика кількість об'єднань та організацій скаутського типу як всеукраїнського, так і місцевого та регіонального рівнів.

Членство у скаутському русі сприяє розвитку в дітей та підлітків активної життєвої позиції, високоморальної громадянської поведінки, набуттю життєво необхідних знань, практичних умінь та навичок, що сприяють засвоєнню соціального досвіду.

Скаутський рух вимагає від кожного його члена діяти відповідно до фундаментальних принципів руху – обов'язок перед Богом, обов'язок перед іншими і обов'язок перед собою.

Скаутський Метод, покладений в основу виховної системи таких об'єднань, призначений допомогти дітям розвинути свої здібності, зрозуміти власні інтереси, збагатити особистий життєвий досвід, спонукати до подальшого розвитку та самовдосконалення. Це дає змогу кожній дитині зростати особистісно, оскільки вихованню особистості в організаціях скаутського типу приділяється велика увага. Виховна система спрямована, насамперед, на цілісне виховання особистості, яке ґрунтується на моральних засадах та ціннісних орієнтирах.

У скаутському русі виховні впливи відбуваються завдяки вдалому поєднанню частин Скаутського Методу. “Скаут одного разу – скаут назавжди” – цей вислів дуже точно характеризує людей, які належать до скаутського руху. Навіть якщо людина за будь-яких причин вирішить покинути скаутську організацію, принципи скаутського руху залишається для неї пріоритетними.

Отже, скаутинг – це школа особистісного зростання, в якій строго дотримуються правил та законів організації і багато уваги приділяють саме вихованню моральних засад особистості: чесності, взаємодопомозі, відповідальності. Цілісність виховних впливів дитячих об'єднань скаутського типу на особистість сприяє самопізнанню та самовдосконаленню, формуванню умінь взаємодіяти з іншими і, водночас, не бути байдужим спостерігачем, а вміти проявити себе, бути ініціативним, вміти відповідати за свої вчинки.

Саме об'єднання скаутського типу ставлять на меті виховання відповідальної, активної, ініціативної особистості. Це проявляється у вихованні особистості, яка прагне до самостійних дій в інтересах суспільства, які спрямовані на конструювання нової соціальної реальності.

У сучасному суспільстві існує потреба у соціально зрілих, ініціативних людях, орієнтованих на позитивну самореалізацію у всіх сферах життєдіяльності суспільства, здатних не просто адаптуватися в навколишньому світі, а творчо його перетворювати.

Зміна світоглядно-ціннісних орієнтирів та вимог суспільства до особистості передбачає формування якостей, що дають змогу особистості самостійно визначити проблему, сформулювати завдання та знайти оптимальні шляхи їх вирішення.

Соціальна ініціативність виступає двигуном діяльності, стає потребою в активних діях, які характеризуються новизною, випередженням, нетрадиційними способами вирішення соціальних проблем та суперечності, творчим ставленням до справи, лідерством, і, разом із тим, відповідальністю за свої дії.

Однією з форм прояву соціальної ініціативності є участь дітей у діяльності дитячих та молодіжних громадських об'єднань. Таким чином, сучасні дитячі та молодіжні об'єднання виступають особливим соціальним інститутом, який вирішує специфічні завдання самостійними методами і прийомами, використовуючи різноманітні форми роботи, а унікальна виховна система, покладена в основу функціонування об'єднань скаутського типу, ефективно сприяє вихованню у підлітків соціальної ініціативності.

Список використаної літератури

1. Дети и детские организации России в XX веке. История и современность глазами социологов. – М. : Педагогическое общество России, 2007. – 256 с.
2. Коляда Н. М. Дитячий рух як інститут соціалізації дітей та підлітків / Н. М. Коляда // 36. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України за ред. академ. С. Д. Максименка. – К., 2009, – 568 с.
3. Лісовець О. В. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями : дис ... канд. наук : 13.00.05 / Олег Васильович Лісовець. – К., 2008, – 20 с.

О. В. Шафаренко, В. Л. Маринич,
м. Київ

ВИХОВНИЙ ПРОСТІР ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ГУРТКІВЦІВ

У статті окреслено досвід співробітництва науковців і практиків у формуванні компетентностей гуртківців. Розглянуто досвід створення виховного простору як засобу формування компетентностей у Центрі дитячої та юнацької творчості Деснянського району м. Києва за рівнями: гурток – позашкільний заклад – навчальні заклади району.

Ключові слова: *виховний простір, формування компетентностей, позашкільний навчальний заклад.*

Сучасна дитина щохвилини перебуває під впливом факторів зовнішнього середовища вдома, в школі, на вулиці. Вони можуть чинити як позитивний, так і негативний вплив. У засобах масової інформації пропагується “раннє дорослішання” дітей. З екранів телебачення в рекламі, різноманітних музичних шоу виконавці-діти співають “дорослі” пісні, одягають відверті костюми. Суспільство сприймає це як норму. Здається, що забутий усім відомий принцип відповідності віковим особливостям дітей. Діти здобувають знання у закладах освіти, проте лишається актуальною проблема застосування здобутих знань у практичній діяльності, у тому числі в реальному житті. Сформовані компетентності як досвідченість вихованців у певній життєвій сфері стають реальною протидією викликам сучасності [1]. Для вирішенні цієї проблеми може стати корисним досвід Центру дитячої та юнацької творчості Деснянського району у створенні виховного простору як засобу формування компетентностей

вихованців, найбільш доцільною формою організації життєдіяльності, становлення і розвитку молодшої людини на засадах загальнолюдських цінностей, національної і світової культури, моральних та естетичних ідеалів.

З 2012 р. на підставі угоди здійснюється науково-методичне співробітництво лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України та Центру дитячої та юнацької творчості Деснянського району з проблеми: “Формування у вихованців позашкільних навчальних закладів району м. Києва базових компетентностей у процесі пізнавально-практичної діяльності”. Науковцями і практиками здійснюється науково-методична роботи в Центрі та експериментальна перевірка на його базі методик виховної діяльності, спрямованої на формування базових компетентностей. У Центрі проведено анкетування гуртківців і педагогів з метою визначення рівня сформованості компетентностей, спрямовується зміст пізнавально-практичної діяльності вихованців на формування базових компетентностей, удосконалюються навчальні програми гуртків на основі компетентнісного підходу.

Ґрунтуючись на принципах добровільності, особистої зацікавленості дітей, саме позашкільні заклади мають великі можливості щодо створення виховного простору як засобу формування компетентностей вихованців, а також сприятливих умов для самовизначення і саморозвитку особистості, задоволення її духовних потреб, прояву соціальної активності. Виховний простір стає багатомірним і багаторівневим утворенням, якому притаманні сила виховного впливу і розміри [2; 3; 4]. У Центрі дитячої та юнацької творчості Деснянського району виховний простір формується за такими рівнями: *гурток чи творчий колектив – позашкільний заклад – навчальні заклади району*.

На рівні гуртка чи творчого колективу відбувається навчання, виховання та розвиток творчих здібностей вихованців на основі особистісно-орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів. Одночасно формується стійке прагнення до саморозвитку особистостей. Розуміння ролі активності самої людини у власному розвитку дає змогу педагогам ЦДЮТ цілеспрямовано організовувати діяльність гуртківців, ставити їх у позицію активного діяча. У центрі відбувається рання соціалізація дитини. Цікавими є показові виступи у гуртках фізкультурно-спортивного і оздоровчого напрямів, конкурс для батьків і вихованців “Мама, тато, я – спортивна сім’я!”. На рівні гуртка стає реальною можливість створення згуртованого дитячого колективу за ознакою спільності інтересів чи захоплень. Разом із тим, ураховуються такі особливості підліткового віку, як прагнення до дорослості і самостійності, висока мотивація на прояв себе у соціумі, потреба в суспільному визнанні.

Тому нами розроблена та впроваджена виховна система на рівні закладу. Ця система створює ще більш сприятливі умови для соціалізації вихованців, об’єднує учасників, які навчаються за різними напрямками та мають можливість оволодівати новими знаннями і практичними вміннями, формувати компетентності під час підготовки та участі у заходах ЦДЮТ. Такими традиційними заходами стали: конкурс “Квітуча моя Україна, як небо, як даль солов’їна”, ігрові програми “Я – україночка”, “Дивосвіт”, “Мульти-ринг”. Ця діяльність формує освітньо-виховне середовище, в якому перебувають гуртківці, і яке, своєю чергою, впливає на їхні

творчі здобутки. Підвищується творча та ігрова активність дітей, розширюється світогляд. Задіяння емоційної сфери учнів сприяє ціннісному ставленню до життя, а розвиток творчих здібностей надає можливість створювати власний продукт – виступ, малюнок, виріб тощо. Таким чином формується різнопланова особистість з позитивною мотивацією до життєтворчості та здатністю вибудовувати власну освітню траєкторію, обрати способи самореалізації.

Виховна діяльність на рівні навчальних закладів району виконує важливу функцію дотримання культуровідповідності та духовно-моральної спрямованості виховного впливу, популяризації серед молоді кращих педагогічних поглядів, духовності, культури. ЦДЮТ є осередком культурно-просвітницької роботи зі школярами, активним організатором і учасником заходів районного, міського рівнів. Це дає змогу позашкільною освітою та масовими заходами величезну кількість дітей. Загалом за рік охоплюється близько 24 тис. дітей. Щорічні масові заходи, програми, які проводить ЦДЮТ, можна поділити за напрямками: художньо-естетичний, дозвіллевий, краєзнавчий, екологічний, патріотичний, оздоровчий.

До художньо-естетичний відносимо: огляд художньої самодіяльності школярів, батьків та вчителів “Таланти твої, Деснянщино” (проводиться з 1992 р.), що має на меті виховання дітей та молоді засобами мистецтва. Три роки тому концепцію заходу було видозмінено, і тепер у ньому беруть участь тільки педагоги і батьки; фестиваль хорового співу “На схилах Дніпра”, започаткований ЦДЮТ, проводиться з 2001 року. Метою фестивалю є популяризація хорового мистецтва серед учнівської молоді, залучення їх до відродження кращих традицій національної музично-хорової школи; фестиваль авторської пісні має на меті виявлення та підтримку творчої молоді. Дозвіллевий характер мають такі заходи, як КВК, “Міс Десняночка”, “Гра скликає друзів” та “Інтелект-турнір”, що проводяться в Деснянському районі понад 10 років. Екологічне спрямування мають конкурс для дівчаток “Міс Дюймовочка” та “Фестиваль екологічного костюму”, а також районна школа екології “Знай, люби, бережи природу”. Метою школи є формування екологічної культури, виховання особистої відповідальності за стан довкілля, подолання стереотипу споживацького ставлення до природи, формування екологічного світогляду дитини, дотримання нею практичних навичок поведінки у природі. Патріотичне й оздоровче спрямування мають традиційна акція для школярів “Вогники пам’яті” та конкурс “Козацькому роду нема переводу”, який поновлено у 2012 році. Мета конкурсу: виховання почуття патріотизму, здорового способу життя, культури, поваги до народних звичаїв, моральних цінностей, усвідомлення поняття козацької етики, фізичний і духовний розвиток хлопчиків.

Краєзнавче спрямування мають: районна екскурсійно-краєзнавча школа “Стежками здоров’я по рідному краю”, в якій керівники гуртків понад 10 років проводять безкоштовні тематичні екскурсії, які поглиблюють і розширюють знання дітей за підручником “Мій Київ”, а також районна народознавча школа “Рідна земле моя”, яка працює на базі зразкового музею “Хата моєї бабусі”. ЦДЮТ забезпечує виховну роботу серед гуртківців і школярів району на основі національних традицій та звичаїв, історичної та культурної спадщини.

Таким чином, формування виховного простору має на меті оптимізувати позитивний розвиток особистості на основі соціально-культурної парадигми освіти. У ній процес пізнання та активної діяльності ставить кожного вихованця в позицію компетентної особистості, носія кращого духовного досвіду людства. У своїй діяльності Центр дитячої та юнацької творчості залучає до партнерської взаємодії якомога більше соціальних інституцій, що опікуються вихованням дітей та молоді, впливає на виховне середовище для створення виховного простору району. Орієнтація на створення виховного простору є найбільш доцільною формою організації життєдіяльності навчального закладу, яка об'єднує у собі взаємодію впливів сукупності соціальних інститутів на соціальне становлення і розвиток дітей та молоді на засадах загальнолюдських цінностей, національної і світової культури, моральних та естетичних ідеалів.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І. Д. Бех // Виховання і культура. – 2009. – № 1–2 (17–18). – С. 5.
2. Виховний простір як об'єкт педагогічного дослідження / за ред. Н. Л. Селіванової. – Калуга : Інститут удосконалення вчителів, 2000. – 248 с.
3. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології / Г. І. Сорока. – Харків, 2002. – 128 с.
4. Соціальна педагогіка / за ред. А. Й. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.

М. М. Шестаковський,
м. Мена, Чернігівської обл.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО УНІВЕРСАЛІЗМУ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ІМІТАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОЇ ФІРМИ

У статті обґрунтовано необхідність формування професійного універсалізму у сучасних спеціалістів, розглянуто засоби і середовище для його ефективного формування, а також основні складові цього специфічного особистісного утворення.

Ключові слова: професійний універсалізм, навчально у сучасних спеціалістів, розглянуто засоби і середовище для його ефективного формування, а також основні складові цього специфічного особистісного утворення.

У нових соціально-економічних умовах сьогодення істотно підвищуються вимоги до особистості професіонала, який, окрім фахової підготовки, що часто передбачає лише виконання певних інструкцій чи алгоритмів, повинен самокритично і творчо мислити, мати високий рівень саморефлексії, володіти навичками прогнозування, самостійно підвищувати власний фаховий рівень, пропонуючи роботодавцю альтернативні можливості для вирішення корпоративних завдань без застосування застарілого і малоефективного методу кадрових перестановок.

Такий рівень виробничих вимог значною мірою вплинув на модернізацію української освіти, надання їй конкретної професійної спрямованості у старшій школі, що має забезпечити передусім виховання такої важливої на сьогодні риси

молодої людини, як професійний універсалізм – здатність швидко адаптуватися до нових вимог ринку, ефективно змінювати сфери і способи діяльності, об'єктивно взаємодіяти у новому освітньому, професійному, соціокультурному та національному середовищі (тлумачення ґрунтується на визначенні самого поняття “універсалізм”, що, за словником С. Ожегова, означає різнобічність, універсальність у знаннях, поінформованість).

Сучасні вчені позиціонують професійний універсалізм як основну якісну характеристику особистості успішного, життєво компетентного випускника загальноосвітнього навчального закладу, а у майбутньому – конкурентоспроможного фахівця, здатного спрогнозувати і вибудувати індивідуальну траєкторію власного кар'єрного і соціального розвитку. Зокрема, у працях А. Вербицького, С. Гончаренка, С. Бондаренка, В. Давидова, О. Лебедева, М. Буланової-Топоркової, Г. Лаврентьєва, Н. Лаврентьєвої, А. Хуторського, А. Каспржака, Л. Ротштейна, В. Воронкової, Е. Сайфутдинові, Н. Коваліско, О. Гусака проаналізовано генезис поняття “професійний універсалізм” із позицій акмеологічного та соціологічного підходів та доведено, що це поняття являє собою, по суті, похідну дефініції “професійна мобільність”, модифіковану відповідно до нових соціокультурних та економічних умов. На думку вчених, професійний універсалізм має дуалістичний характер: з одного боку, це складноутворене формування особистості і, водночас з іншого, – це процес. Професіонал може бути універсалом лише коли володіє певними якостями і набором компетентностей, але його універсалізм проявлятиметься винятково у різнобічній діяльності.

За даними аналітиків, ситуація на українському ринку праці визначається підвищеним попитом на широкопрофільні інтегровані професії, котрі якраз і потребують професійних універсалів, здатних опанувати кілька суміжних спеціальностей. Те ж саме актуально і стосовно до керівників, менеджерів вищої ланки – для ефективного контролю за виробництвом, де задіяні спеціалісти інтегрованих професій, потрібні фахівці з високим рівнем компетентності, які глибоко розуміють технологічні та управлінські тонкощі усіх стадій виробництва та просування продукту, значення своєчасного оновлення умов та засобів виробництва, орієнтуються на нові вимоги споживачів та партнерів. На обох рівнях зміна виду діяльності і набуття нових необхідних навичок стає звичною повсякденною практикою. Саме тому для успішної інтеграції в сучасне ринкове середовище молодим людям необхідно формувати основи професійного універсалізму ще на рівні здобуття загальної середньої освіти.

Беззаперечним є той факт, що професійний універсалізм формується в освітньому середовищі, адже саме тут особистість отримує набір основних компетентностей, розвиває професійно значущі якості, специфічні соціальні й психологічні риси, обирає напрям професійного вектора. Та, зважаючи на дуалістичну сутність самого поняття, необхідною передумовою формування професійного універсалізму є діяльнісний етап розвитку особистості, тобто ефективні професійні проби під час навчання. Подібне середовище розвитку можливо забезпечити, використовуючи технології навчання, що ґрунтуються на принципі “виконуючи – пізнаю”, зокрема імітаційну технологію навчання в

умовах навчально-тренувальної фірми, орієнтацію на ступеневу та безперервну освіту з позиції компетентнісно орієнтованого підходу.

Вплив інноваційних технологій навчання на формування ключових професійних компетенцій учнів та розвиток у них професійного універсализму висвітлюється в працях О. Пометун, І. Підласого, О. Попової, І. Беха, М. Скрипник, А. Хуторського, І. Зимньої, О. Зайцевої та інших. Дослідження цих вчених доводять, що внаслідок застосування саме імітаційної технології навчання за умови вдалої інтеграції теорії і практики створюється найбільш сприятливе середовище для професійного самовизначення, виховання базових професійних цінностей, зростають навички співробітництва, рівень креативності, досягається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, закріплюються навички критичного мислення та уміння вирішувати проблемні ситуації, що сприяє компетентнісному розвитку особистості, формуванню професійного образу, а також таких важливих для сьогодення рис, як стресостійкість, стійкість до фрустрації, адаптивність, здатність вирішувати різнопланові завдання без негативних психологічних наслідків.

Науково-педагогічне обґрунтування концепції імітаційного навчання в умовах навчально-тренувальної фірми здійснили О. Щербак, О. Куклін, В. Бобров, А. Войчак, Н. Бонарева, чії наукові праці засвідчують ефективність та високу результативність навчання в умовах навчально-тренувальної фірми завдяки мінімізації теоретичної інформації, усуненню розриву між навчанням та ринком праці, організації ефективних професійних проб, бізнес-підготовки, удосконаленню і закріпленню умінь та навичок, що підвищують конкурентоздатність майбутнього професіонала на сучасному ринку. Цінність імітаційного навчання в умовах фірми полягає, передусім, у різнобічності розвивальної діяльності, що тісно пов'язана із формуванням професійного універсализму, адже кожен учень має можливість працювати й тренуватися за ротаційною системою, набуваючи досвіду в усіх відділах фірми і випробовуючи власні сили на різнорівневих посадах фірми, від обслуговуючого персоналу до вищого керівництва, з урахуванням навчальної імітації усіх виробничих процесів.

Як наслідок, учні успішно готуються до інтеграції у реальний трудовий колектив, усвідомлюють, де і яким чином отримані знання можуть бути використані у навколишній дійсності, вивчають корпоративну культуру, розвивають навички конструктивної корпоративної взаємодії, набувають ключових професійних умінь, як наприклад, написання бізнес-плану, проведення маркетингового дослідження чи організація рекламної кампанії. Завдяки широкому застосуванню методу проєктів під час імітаційного навчання в умовах навчально-тренувальної фірми покращуються вміння учнів систематизувати інформацію, проводити дослідницьку діяльність, критично мислити, обґрунтовано висловлювати власну позицію, що є дієвою підготовкою до навчання у вищих навчальних закладах. У результаті впровадження технології портфоліо – удосконалюються навички самопрезентації, зростає самоповага, стимулюється самоактуалізація та саморефлексія учнів, що є необхідними передумовами формування професійного універсализму й основними відмінними особливостями шукача роботи на сьогоднішньому ринку праці, ситуацію на якому деякі автори іменують “соціальною турбулентністю”.

Таке ототожнення не є перебільшенням, адже рівень непередбачуваності змін у професійній діяльності вимагає безперервної самоосвіти та самовдосконалення, готовності витримати “турбулентність”. Це стосується насамперед осіб, що пройшли етап формування професійного універсалізму в умовах освітнього середовища, описаного вище або подібного йому. Побудова індивідуальної стратегії професійного зростання після закінчення навчальних закладів є дуже важливою, оскільки дає змогу не втратити вже набутих компетентностей та запланувати отримання додаткових у суміжних сферах.

У структурі діяльності професійного універсала можна виокремити компоненти, що по суті є складовими професійного універсалізму.

Соціально-комунікативна складова: якості та уміння, що забезпечують готовність майбутнього спеціаліста до успішної соціалізації, ефективної комунікації, інтеграції у різні типи колективів, адаптації до усіх можливих типів управління на підприємстві та особливостей корпоративної культури. Ця складова передбачає гармонійний розвиток усіх модулів інтелекту у співвідношеннях залежно від професійних схильностей особистості.

Освітня складова: якості і компетентності, що забезпечать готовність професіонала до системного пізнання світу, самостійного засвоєння необхідних нових знань, підвищення кваліфікації, прагнення до саморозвитку, реалізації власного творчого і соціального потенціалу, саморефлексії, перцептивної адекватності.

Професійно-діяльнісна складова: дисципліноване професійне мислення, дасть спеціалістові змогу підтримувати високий рівень базових процедурних знань та пізнавальних умінь в обраній професійній сфері (забезпечать професіоналізм), а також дадуть можливість значно розширити власну компетенцію, адаптуватися до змін у соціальній і професійній діяльності. Йдеться про функціональні, поліфункціональні та екстрафункціональні професійні комплекси компетентностей, що відповідно, забезпечують якісну діяльність в рамках однієї конкретної професії, групи споріднених професій, та діяльність загальногалузевої спрямованості, яка характеризує унікальних, цінних професіоналів (як приклад: економіст-доктор економічних наук-міністр економіки).

Ціннісно-змістова складова. Передбачає правильні внутрішні установки, мотиваційний компонент, ціннісні орієнтації, рівень соціальних домагань, усвідомлення соціокультурного компонента і значення власної праці. По суті ця складова, акумулюючи захисні і регулятивні компоненти, оберігає особистість від надмірного кар’єризму і трудоголізму, професійного вигоряння і формує позитивну, адекватну оцінку праці та здобутків.

USP особистості (unique selling proposal) – риси, притаманні конкретній унікальній особистості, ментальні здібності, таланти, що вигідно вирізняють її на тлі інших і є привабливими для працедавця як покупця робочої сили (звідси selling), а також продиктовані новими вимогами вигідні конкурентні якості, як, наприклад, високорозвинений емоційний інтелект, що є запорукою підвищеної адаптивності, або високі лінгвістичні здібності, що означають ефективнішу комунікацію навіть на міжнародному рівні.

Таким чином, ми розглядаємо професійний універсалізм як специфічне формування особистості і одночасно як процес, спосіб діяльності особистості,

що спрямовується на перетворення себе і навколишнього середовища згідно з новими тенденціями розвитку соціуму, а значить є необхідним у нових соціально-економічних умовах.

Список використаної літератури

1. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Эвальд Фридрихович Зеер, Анна Михайловна Павлова, Эльвира Эвальдовна Сыманюк. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
2. Липский И. А. Социальная педагогика: Методологический анализ : монографія / И. А. Липский. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.
3. Савельев А. Я. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе / А. Я. Савельев, Л. Г. Семушина, В. С. Кагерманнын. – М. : НИИВО, 2005. – 72 с.
4. Взаємодія ринку праці та професійно-технічної освіти. Механізми створення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій : зб. мат., підгот. у рамках реалізації укр.-нім. проекту “Підготовка реформи професійно-технічної освіти в Україні”. – К., 2006. – 276 с.

О. В. Янжула,
с. Колоденка Рівненської обл.

**СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ІДЕАЛЬНОГО КОЛЕКТИВУ УЧНІВ
СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У статті висвітлено проблему формування ідеального колективу учнів старшого шкільного віку, представлено та обґрунтовано авторську концепцію його поетапного формування.

Ключові слова: ідеальний колектив, учні старшого шкільного віку, поетапне формування колективу.

Постановка проблеми. Серед численних проблем педагогіки формування ідеального колективу посідає важливе місце. Школяр не може повноцінно та гармонійно розвиватися поза колективом. Колектив для учнів старшого шкільного віку виступає не лише як середовище його життя, але й як “невидимий вихователь” гуманістичних якостей особистості, колективістської свідомості. З метою продуктивної реалізації здібностей та потенціалу школярів, формування ідеального колективу є актуальним й потребує особливої уваги.

Аналіз останніх досліджень. Для нашої статті першочергового значення мають дослідження особливостей колективу, які розкриваються в працях О. Мудрика, Г. Рурик, В. Дьяченко, В. Бехтерева та інших. Щодо проблеми ідеального колективу, то це питання активно вивчав В. Семенов, який виокремив соціально-психологічні риси ідеального колективу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що у сучасній науці існують об’єктивні передумови для дослідження проблеми розвитку колективу у навчально-виховному процесі.

Метою статті є презентація авторської концепції формування ідеального колективу старшокласників.

Виклад основного матеріалу. Колектив учнів старших класів – це органічне поєднання загальних, особливих та індивідуальних характеристик.

Загальні характеристики – це ті, які властиві кожному колективові учнів старших класів: згуртованість, організованість, дисциплінованість та ін. Особливі риси класного колективу старшокласників визначаються специфікою віку своїх членів. Індивідуальні особливості колективу старших класів характеризуються вираженою спрямованістю колективних інтересів, творчими проявами колективу [1, с. 71–72].

Учніський клас часто називають колективом. На думку Галини Рурик, психологічно це не зовсім правильно. Колектив – найвища стадія розвитку групи, що об'єднує людей як процесом спільної діяльності, так і його організацією. Відносини в групі психологи визначають через певні поняття: відповідальність, колективізм, згуртованість, контактність, організованість, відкритість, інформованість. У колективі всі ці показники набувають найвищого рівня.

Колектив – у психологічному розумінні – трапляється дуже рідко і може розглядатися як певний еталон, якого треба прагнути. Тому шкільний клас – це група, яка в кожному конкретному випадку перебуває на тому чи іншому етапі розвитку (дифузна, асоціація, корпорація, група – автономія, колектив) [3, с. 17]. Група здобуває психологічний статус колективу поетапно. Гармонійність процесу розвитку групи є умовою її існування [42, с. 21].

Поняття “колектив” у навчально-виховному процесі О. Мудрик розглядає так:

Колектив – соціальне мікросередовище для старшокласника. Позиція самих старшокласників в колективі визначає сприятливість соціального мікросередовища. Якщо воно цікаве, то старшокласник розглядає такий колектив як важливий елемент свого життя.

Колектив – джерело накопичення позитивного соціального досвіду. Колектив старшокласників доносить юнакам та юнкам той соціальний досвід, який відповідає основним суспільним цінностям, і готує їх до життя в цьому суспільстві.

Колектив – арена самоствердження особистості. Аби колектив став ареною самоствердження старшокласника, О. Мудрик зазначає, що необхідно його залучати до різних видів колективної діяльності, які могли б розкрити його задатки [1, с. 67–70].

Існує два загальновідомих висновки щодо вирішення проблеми розвитку колективу: джерелом утворення колективу є соціально необхідна суспільна діяльність членів колективу (внутрішня практична діяльність); результатом утворення колективу виступають якісні зміни процесу спілкування в групі: “Процеси спілкування характеризують внутрішній стан групи, їхні відносини” [2, с. 21–22].

Як зазначає О. Мудрик, колектив для старшокласника – головний виховний вплив та явище його життєдіяльності. Старшокласник не може повноцінно розвиватися поза колективом. Проте, старшокласник досить часто може “не вписуватися” в рамки колективу, в який він входить. Саме це призводить до проблеми між особистістю та колективом [1, с. 67].

У процесі розвитку колективу змінюється його структура, положення окремих членів, атмосфера колективу, а це значить – змінюються і виховні можливості колективу, характер його впливу на особистість [1, с. 67].

В учнівському колективі проявляються надзвичайно сильні у виховному значенні впливи, причому саме такі, які не створюються в інших видах міжособистісних взаємин.

Унікальними виховними можливостями класного колективу є:

- реалізація в класному колективі функції блокування агресивних проявів вихованця (вихованець мусить задовольняти потребу в емоційно-комфортному спілкуванні, якщо ж ця потреба не реалізується, то підвищується особистісна агресія);
- виховний вплив індивідуальності в класному колективі (міжособистісне учнівське спілкування може збагачувати життєвий досвід кожного вихованця);
- мінімізація внутрішнього опосередкування міжособистісного впливу в класному колективі (виховні впливи відбуваються майже без внутрішнього опору);
- реалізація функції емоційного захисту в класному колективі (коли не здійснюється потреба контакту в системі “вихованець–вихованець”, то у суб’єкта народжується відчуття “Я значущий”, а це сприяє підвищенню емоційної захищеності особистості);
- класний колектив як соціальне середовище самореалізації вихованця (самореалізація та самоствердження проявляються лише у спілкуванні);
- особистісна ідентичність у класному колективі (вихованці виявляють один в одного подібні якості, у результаті виникає прагнення до поєднання з іншими, з його якостями);
- явище самопрезентації у класному колективі (вихованець зацікавлений в тому, щоб постати перед колективом у найкращому світлі, щоб здобути похвальні якості);
- колектив як каталізатор соціальних установок вихованців (колектив виступає провідною соціальною детермінантою розвитку особистості у підлітковому віці. Якщо підлітки не мають досвіду колективної участі, то навряд чи вони стануть дорослішими [5, с. 175–179].

Слушним в означеному контексті є дослідження В. Семенова, який виокремив три соціально-психологічні риси ідеального колективу: колективна згуртованість, обумовлена досягненням єдиної мети; оптимістичний соціально-психологічний клімат, обумовлений перспективою постійного розвитку; висока потенційна ефективність колективу – творча здатність до самоуправління, самоорганізації тощо. [2, с. 27].

Шлях кожної групи до колективу індивідуальний. Він має як позитивні, так і негативні моменти (кризи). Ці кризи можуть відбуватися в різні періоди становлення групи, бути більш-менш глибокими чи довготривалими. У кожній групі є внутрішні проблеми, які не дають їй піднятися до рівня колективу [3, с. 17].

Аналізуючи вітчизняну й зарубіжну літературу з проблем ідеального колективу учнів старшого шкільного віку, ми виокремлюємо такі фази формування ідеального колективу старшокласників:

1. Цільова фаза: у процесі учнівського спілкування та спільної діяльності відбувається неусвідомлена приналежність старшокласників до колективу. (Характеризується безініціативністю, байдужістю).

2. Визначальна фаза: відбувається розподіл функцій та обов’язків між членами колективу; вибір лідера колективу, формується актив, більшість вихованців підпорядковується меншості.

3. Критична фаза: виникнення конфліктів та непорозумінь щодо виконання небажаної діяльності; пошук кожним членом колективу тих обов'язків і завдань, які він буде із задоволенням виконувати; старшокласники починають усвідомлювати свої завдання та своє місце у колективі.

4. Стратегічна фаза: члени колективу володіють спільно-прийнятою думкою щодо вирішення важливих питань як навчально-виховного характеру, так і естетичного. (Характеризується сформованою соціально значущою метою).

5. Ідеальна фаза: усі члени колективу займають ті позиції, які були вирішені у третій фазі; колектив сам висуває собі завдання і поступово їх вирішує; кожен член колективу перебуває у стані індивідуального розвитку, самовдосконалення, самоствердження, самовиховання, що є важливим для учнів старшого шкільного віку. (Характеризується ідеальною морально-психологічною єдністю).

Висновки. Проведене дослідження довело, що колектив для старшокласника є невід'ємним джерелом його гармонійного розвитку, який містить у собі значний виховний потенціал. Представлена у дослідженні авторська концепція формування ідеального колективу учнів старшого шкільного віку відображає складний й досить часто конфліктний процес становлення не просто колективу, а саме ідеального колективу, в якому кожен його член почуватиметься “вільно” й працюватиме не лише для “галочки”, але й для особистісного задоволення.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні засобів і методів формування ідеального колективу учнів старшого шкільного віку.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. : навч.-метод. посібник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн.2 : Особистісно-орієнтований підхід: наук.-практ. засади. – 344 с.
2. Мудрик А. В. О воспитании старшеклассников : кн. [для клас. руководителей]. – 2-е изд., доп. и перераб. / А. В. Мудрик – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.
3. Общение и оптимизация совместной деятельности / [под. ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека]. – М., 1987. – 301 с.
4. Психолого-педагогічні проблеми взаємодії вчителів та учнів підліткового віку в навчально-виховному процесі : методичні рекомендації / [упорядкув. Г. Л. Рурик]. – Миколаїв : Іліон, 2007. – 96 с.

РЕЗОЛЮЦІЯ

звітної науково-практичної конференції

Інституту проблем виховання НАПН України

“Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал”

(11 квітня 2013 р., м. Київ)

Конференція з проблем розвитку сучасного виховного процесу після обговорення питань порядку денного засвідчує занепокоєність науково-педагогічної громадськості складністю сучасної виховної ситуації та з метою її оптимізації **рекомендує:**

1. Теоретико-методичні орієнтири досліджень сучасного виховного процесу визначати відповідно до нових соціальних викликів і потреб практики.
2. Науково-теоретичне підґрунтя виховання особистості концептуально

вибудовувати на засадах духовності та ціннісного ставлення до себе, до інших, до довкілля.

3. У змістовно-технологічному забезпеченні сучасного виховання дітей та учнівської молоді більшої мірою використовувати посібники, методичні рекомендації та програми, які пройшли експериментальну перевірку й отримали схвальну оцінку науково-педагогічної громадськості, а також ширше використовувати потенціал інформаційних технологій.

4. Виховний процес у різних соціальних структурах спрямовувати на просоціальні цінності та вибудовувати з урахуванням специфіки виховних середовищ, цільових груп, індивідуальних особливостей, актуальних потреб розвитку та потенційних можливостей особистості.

5. Виховний потенціал освітнього процесу збагачувати інноваційними, комунікативними, ігровими технологіями та комплексом педагогічних засобів, спроможних забезпечити ефективний розвиток гуманістичної свідомості, творчого мислення, правовідповідної поведінки його суб'єктів.

6. Пріоритетними напрямками розвитку виховних технологій у наступному звітному періоді визнати ті, що спрямовані на: формування соціально-значущих якостей підростаючої особистості; розвиток соціальної ініціативності; виховання культури гідності; формування культури екологічної поведінки школярів; художньо-естетичного виховання у позакласній роботі; забезпечення професійного самовизначення старшокласників; підготовку учнів інтернатних закладів до життєдіяльності у відкритому суспільстві; фізичного виховання учнів; формування у вихованців позашкільних навчальних закладів базових компетентностей; формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу.

7. У ході наступних звітних конференцій Інституту проблем виховання НАПН України більше уваги приділяти презентації опублікованої співробітниками наукової продукції та розроблених педагогічних технологій.

8. Продовжувати наукові пошуки та розробки щодо нових технологій виховання підростаючої особистості з урахуванням соціальних викликів і ризиків.

9. Розробити заходи щодо упровадження результатів НДР у педагогічну практику та моніторингу такого упровадження.

10. Посилити співпрацю науковців і фахівців практичної сфери з метою перевірки ефективності розроблюваних методик виховання.

11. Активізувати громаду у розв'язанні її актуальних соціально-педагогічних проблем.

12. Посилити партнерські зв'язки наукової установи, інших державних інституцій, неурядових організацій та місцевих громад у пошуку ефективних шляхів поліпшення сучасної соціокультурної ситуації.

13. Більшою мірою залучати до експериментальної роботи наукових кореспондентів.

14. Максимально використовувати потенціал ЗМІ з метою донесення до громадськості результатів наукових досліджень.

Т. Ф. Алексєєнко

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бех Іван Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України.

Пустовіт Григорій Петрович, доктор педагогічних наук, професор, вчений секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України.

Абашина Ірина Анатоліївна, заступник директора з навчально-виховної роботи Донецького багатопрофільного ліцею №54.

Абрамова Світлана Валентинівна, методист кафедри управління освітою Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, аспірант Інституту проблем виховання НАПН України.

Алексєєнко Тетяна Федорівна, завідувач лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Аносова Анастасія Вікторівна, методист центру практичної психології і соціальної роботи Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, аспірант лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

Антонішина Вікторія Леонідівна, директор Центру розвитку дитини “Дошкільнятко”, аспірант Миколаївського державного гуманітарного університету імені Петра Могили, науковий кореспондент лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Артеменко Олена Анатоліївна, начальник відділу змісту позашкільної освіти Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, аспірант Інституту проблем виховання НАПН України.

Бережна Таміла Іванівна, завідувач сектора відділу інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи Інституту інноваційних технологій і змісту освіти.

Бернацька Ольга Борисівна, аспірант лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

Білоцерківець Ірина Петрівна, науковий співробітник лабораторії дитячих об’єднань Інституту проблем виховання НАПН України.

Бойко Анна Едуардівна, молодший науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

Бурдаш Марина Василівна, старший викладач кафедри соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій ВМУРоЛ “Україна”, аспірант лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання АПН України.

Васильєва Світлана Андріївна, науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Ващенко Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкового навчання і методик природничо-математичних дисциплін Київського університету ім. Б. Грінченка, доцент.

Вербицький Володимир Валентинович, головний науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України, директор Національного еколого-натуралістичного центру

учнівської молоді МОН України, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Верещенко Тетяна Вікторівна, аспірант лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання, заступник директора Коледжу Луганського Інституту МАУП.

Вишнівська Наталія Володимирівна, аспірант лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України, старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін педагогічного інституту Київського університету ім. Бориса Грінченка.

Волчелюк Юлія Іванівна, аспірант лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України, викладач кафедри соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій ВМУРоЛ “Україна”.

Воскобій Ольга Леонідівна, старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Черкаського факультету Національного університету “Одеська юридична академія”.

Галузяк Василь Михайлович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гарнійчук Валентина Миколаївна, молодший науковий співробітник лабораторії морально-етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Глушко Надія Василівна, аспірант лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

Горпинюк Валентин Петрович, науковий співробітник лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Гриценко Людмила Іванівна, молодший науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України.

Грітчина Анна Іванівна, молодший науковий співробітник лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

Гуцан Леся Андріївна, старший науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Данілова Альона Петрівна, молодший науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

Джафарова Оксана Сергіївна, старший викладач кафедри початкової освіти республіканського вищого навчального закладу “Кримський інженерно-педагогічний університет”.

Дикало Вікторія Ігорівна, здобувач лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, викладач кафедри гри на музичних інструментах Рівненського державного гуманітарного університету.

Діхтяренко Зоя Михайлівна, старший науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент.

Єременко Людмила Василівна, науковий співробітник лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

Єрмоменко Едуард Анатолійович, аспірант лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України, президент Української федерації хортингу.

Журба Катерина Олександрівна, провідний науковий співробітник лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, старший науковий співробітник, кандидат педагогічних наук.

Зеркаліна Ганна Романівна, аспірант лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України, викладач кафедри соціальної педагогіки Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського.

Зінов'єв Сергій Миколайович, аспірант лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України, керівник народної "Керамік Арт-студії", завідувач відділу образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва Палацу позашкільної роботи, творчості дітей та учнівської молоді м. Луганська.

Зубалій Микола Дмитрович, старший науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Івашковський Віталій Володимирович, завідувач лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук.

Ігнатова Олександра Іванівна, науковий співробітник лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

Ігнат'єва Ольга Леонідівна, старший викладач кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету.

Ільченко Анатолій Іванович, науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України.

Івженко Юрій Васильович, аспірант лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

Калюжна Оксана Іванівна, науковий кореспондент лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України, старший викладач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка, кандидат педагогічних наук.

Канішевська Любов Вікторівна, завідувач лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Карпушевська Леся Романівна, аспірант лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

Кириленко Світлана Володимирівна, начальник відділу інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи Інституту інноваційних технологій і змісту освіти, кандидат педагогічних наук.

Кириченко Валентина Іванівна, старший науковий співробітник лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук.

Киричок Віра Андріївна, провідний науковий співробітник лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Кіяшук Алла Йосипівна, аспірант лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України, директор спеціалізованої середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів №1 м. Хмельницького.

Колишкіна Алла Петрівна, викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка.

Коломоєць Галина Анатоліївна, аспірант лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України, науковий співробітник відділу змісту позашкільної освіти Інституту інноваційних технологій і змісту освіти.

Колонькова Олена Олексіївна, старший науковий співробітник лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Комаровська Оксана Анатоліївна, завідувач лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Копилець Євген Вікторович, науковий кореспондент лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Корабельова Олена Олександрівна, викладач кафедри соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій ВМУРоЛ “Україна”.

Корнієнко Анна Володимирівна, старший науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук.

Короткова Олена Михайлівна, аспірант лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

Корсун Ганна Олексіївна, старший викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №2 факультету лінгвістики НТУУ “КПІ”.

Кравченко Тамара Володимирівна, завідувач лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Краснова Наталія Миколаївна, аспірант лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, відмінник освіти України, учитель-методист гімназії №30 м. Луганська.

Кузьменко Людмила Василівна, старший науковий співробітник лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Кушнар'ов Сергій Володимирович, старший науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Липецький Олександр Петрович, науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

Лисенко Марина Юрївна, старший викладач кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка.

Литовченко Олена Віталіївна, старший науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Луценко Вікторія Олександрівна, науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Любич Олена Іванівна, науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

Лякішева Анна Володимирівна, докторант лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент.

Лящук Ольга Сергіївна, молодший науковий співробітник лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

Малиношевський Руслан Васильович, старший науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук.

Манько Тамара Анатоліївна, аспірант лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України, директор школи-інтернату №14 м. Києва.

Маринич Вікторія Леонідівна, науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

Маруніна Галина Георгіївна, молодший науковий співробітник лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Мачуська Ірина Миколаївна, старший науковий співробітник лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук.

Мачуський Валерій Віталійович, завідувач лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Мезенцева Олена Іванівна, аспірант лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

Мельник Олександр Васильович, заступник директора з наукової роботи Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Миропольська Наталія Євгенівна, головний науковий співробітник лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, доктор педагогічних наук, професор.

Морін Олег Леонідович, завідувач лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Мудрік Віт Іванович, старший науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України.

Мудрік Ілля Вітович, молодший науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України.

Муромець Вікторія Григорівна, науковий співробітник лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Нечай Світлана Петрівна, старший науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук.

Нечерда Валерія Борисівна, науковий співробітник лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Ничкало Світлана Андріївна, науковий співробітник лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Оржеховська Валентина Михайлівна, головний науковий співробітник лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, завідувач кафедри ЮНЕСКО “Превентивна освіта і соціальна політика”, доктор педагогічних наук, професор.

Остапенко Олександр Іванович, науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України.

Остряньська Олена Анатоліївна, старший науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук.

Охріменко Заріна Володимирівна, науковий співпрацівник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України.

Павицька Катерина Миколаївна, молодший науковий співробітник лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Паніна Яна Федорівна, здобувач лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Пархоменко Олександр Миколайович, науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України.

Пернарівська Тетяна Петрівна, аспірант лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Петренко Марина Вікторівна, аспірант лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України, викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування факультету лінгвістики Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”.

Пещеріна Тетяна Вікторівна, аспірант лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України, заступник директора Національного центру “Мала академія наук України”.

Пихтіна Ніна Порфирівна, старший науковий співробітник лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук.

Плохій Зоя Павлівна, провідний науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Повалій Людмила Вікторівна, старший науковий співробітник лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Попова Тетяна Сергіївна, молодший науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України.

Пруцакова Ольга Леонідівна, провідний науковий співробітник лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, докторант, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Пустовіт Наталія Афанасіївна, завідувач лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Рогозіна Вікторія Валентинівна, докторант лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Роговець Олена Володимирівна, молодший науковий співробітник лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Ротфорт Діана Вікторівна, здобувач лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України, методист Харківської академії підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Санковська Ірина Мечиславівна, молодший науковий співробітник лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Сафронова Лариса Борисівна, аспірант лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

Свириденко Світлана Олександрівна, старший науковий співробітник лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Синельник Ірина Павлівна, аспірант лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України, старший викладач кафедри іноземної мови і методик їх навчання педагогічного інституту Київського університету ім. Бориса Грінченка.

Солобай Юрій Володимирович, науковий співробітник лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Солодка Анжеліка Костянтинівна, докторант лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент.

Стаднік Надія Вікторівна, доцент кафедри початкового навчання і методик природничо-математичних дисциплін Київського університету ім. Б. Грінченка, кандидат педагогічних наук, доцент.

Старченко Валентина Андріївна, науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Тараненко Катерина Володимирівна, науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.

Тарасенко Андрій Васильович, аспірант лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України.

Тарасова Тетяна Вікторівна, науковий співробітник лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Терещенко Ольга Петрівна, науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Тимчик Микола Валерійович, науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук.

Тіняков Артем Олександрович, кандидат педагогічних наук, старший викладач Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”.

Ткачук Ірина Іванівна, старший науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України.

Ткачук Ірина Олександрівна, старший науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат філософських наук.

Токман Андрій Андрійович, заступник завідувача кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Луганського інституту Приватного акціонерного товариства “Вищий навчальний заклад Міжрегіональної Академії управління персоналом”, кандидат педагогічних наук.

Третьак Ольга Петрівна, аспірант лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Толкачова Анжеліка Сергіївна, старший викладач Бердянського державного педагогічного університету.

Тупіленко Світлана Валентинівна, аспірант лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, завідувач дошкільним навчальним закладом №107 м. Севастополя.

Удовицька Світлана Валентинівна, молодший науковий співробітник лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук.

Федорова Євгенія Володимирівна, здобувач лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, викладач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

Федорченко Тетяна Євгенівна, завідувач лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Хижняк Альона Володимирівна, молодший науковий співробітник лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Холковська Ірина Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Хоменко Дмитро Олександрович, аспірант лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України.

Хоронжук Валентина Іванівна, аспірант лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України, інспектор

навчально-методичного відділу Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського.

Хромова Оксана Леонідівна, провідний науковий співробітник лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Чиренко Наталія Вікторівна, старший науковий співробітник лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук.

Чорна Катерина Іванівна, завідувач лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Шабдінов Марлен Лімдарович, директор Інженерно-педагогічного коледжу Республіканського вищого навчального закладу “Кримський інженерно-педагогічний університет”, кандидат педагогічних наук.

Шафаренко Оксана Василівна, заступник директора Центру дитячої та юнацької творчості Деснянського району м. Києва.

Маринич Вікторія Леонідівна, науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України.

Шелестова Людмила Володимирівна, старший науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Шестаковський Микола Миколайович, науковий кореспондент лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інститут проблем виховання НАПН України, методист професійної орієнтації Степанівського міжшкільного навчально-виробничого комбінату Чернігівської області.

Шкільна Ірина Миколаївна, науковий співробітник лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Шумило Світлана Анатоліївна, аспірант лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Якименко Людмила Юріївна, старший науковий співробітник лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Янжула Олександра Вікторівна, аспірант лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Яцеленко Андрій Андрійович, аспірант лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України.

Яценко Ліана Вікторівна, декан факультету педагогіки та психології ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди”, кандидат педагогічних наук, доцент.

СУЧАСНИЙ ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС: СУТНІСТЬ ТА ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

Матеріали
звітної науково-практичної конференції
Інституту проблем виховання НАПН України
(за результатами НДР 2012 року)

Випуск 3

За редакцією
О. В. Сухомлинської, І. Д. Бега, Г. П. Пустовіта, О. В. Мельника

Літературний редактор
І. П. Білоцерківець.

С 91

У матеріалах науково-практичної конференції (звітної) представлені теоретико-практичні досягнення та наукові розвідки співробітників, керівників експериментальних майданчиків та аспірантів Інституту проблем виховання НАПН України, здійснені в галузі теорії і методики виховання, соціальної та дошкільної педагогіки впродовж 2012 року. Для зручності ознайомлення читачів з виховною проблематикою, напрямками дослідницьких пошуків та найбільш значущими експериментальними результатами, презентованими у виступах учасників конференції на пленарному та секційних засіданнях, матеріали збірника згруповані за відповідними розділами (“Теоретико-методичні орієнтири досліджень сучасного виховного процесу”, “Науково-теоретичне підґрунтя виховання особистості”, “Зміст та технології сучасного виховання дітей та учнівської молоді”, “Виховний процес у різних соціальних структурах”, “Виховний потенціал освітнього процесу”), в яких розкриваються методологічні, теоретичні та змістовно-технологічні аспекти виховання дітей та молоді в різних соціальних структурах .

УДК 371.4: 001.76
ББК 7У. 200
С 91

Підписано до друку 04. 10.2013 р.
Формат 60х84 1/16. Гарн. Times New Roman
Ум. друк. арк. 27,2.
Тираж 150.